



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

“La construcción de significados y sentidos
profesionales de psicólogos en formación
mediante la participación en escenarios de
práctica profesional”

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A
MARISOL DE DIEGO CORREA

Director: Dr. Juan Manuel Sánchez

Revisor: Dr. Mario Rueda Beltrán

Lectores:

Lic. Francisco Pérez Cota

Dra. Ma. Emily Ito Sugiyama

Lic. Blanca Reguero Reza





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A mi abuela
Lilia Rebeca García Mulia
de su cucaracho*

*A la memoria de mis abuelos
José María Correa Parra
José de Diego Güemes
Ma. Enriqueta Flores Chapa Patiño*

*y de mis abuelos adoptivos
Mario Benedetti
José Saramago*

quienes desde las estrellas me acompañan.

Contenido

Agradecimientos.....	9
Introducción.....	11
CAPÍTULO 1. El problema del significado en la psicología.....	25
1.1 Lev Semiónovich Vygotsky y la Psicología Histórico-Cultural.....	26
1.2 La Revolución Cognitiva: diversas miradas hacia el sujeto.....	31
1.3 La Revolución Contextual: una Psicología Cultural.....	33
1.4 La recuperación del sujeto en su contexto: significado y sentido desde una aproximación Histórico-Cultura.....	36
1.4.1 <i>Hacia una integración del significado y sentido.....</i>	<i>38</i>
CAPÍTULO 2. El problema de la cultura, el contexto y el aprendizaje en la Psicología.....	41
2.1 La importancia de la cultura.....	43
2.2 La comprensión del contexto.....	49
2.3 Participación en las prácticas culturales: aprendizaje situado y cogniciones distribuidas.....	54
2.4 La educación y el aprendizaje: la entrada en la cultura.....	58
CAPÍTULO 3. Práctica y ejercicio profesional: el caso de la formación profesional del psicólogo.....	61
3.1 Panorama general ante los cambios en la educación superior.....	62
3.2 Formación profesional: acercamiento y participación en la cultura profesional.....	68
3.3 La psicología y su enseñanza.....	71
3.3.1 <i>Algunas experiencias de formación en la práctica profesional del psicólogo.....</i>	<i>72</i>
3.5 La propuesta del Programa de Escenarios Formativos: acercamiento temprano a la práctica profesional.....	74

CAPÍTULO 4. Aproximaciones metodológicas para comprender los significados y sentidos profesionales.....	82
4.1 Investigación cualitativa.....	83
4.2 La narración como vehículo para la interpretación.....	85
4.3 La participación en los contextos como recurso de indagación.....	88
4.4 Problematización y objetivos de la investigación.....	89
4.5 Método.....	90
4.5.1 <i>Participantes</i>	91
4.5.2 <i>Instrumentos clave para la construcción de indicadores: las historias de aprendizaje y las entrevistas</i>	94
4.5.3 <i>Procedimiento</i>	101
CAPÍTULO 5. Hacia la comprensión de los significados y sentidos profesionales: escenarios de práctica y psicólogos en formación.....	103
5.1 Guía para la lectura del análisis de la información.....	105
5.2. Mirada desde los escenarios formativos.....	112
5.2.1 <i>Laboratorios de investigación básica y aplicada</i>	114
5.2.2 <i>Centros de atención comunitaria vinculados a la Facultad de Psicología de la UNAM</i>	142
5.2.3 <i>Instituciones públicas y privadas</i>	166
5.3 Mirada desde los psicólogos en formación.....	190
Discusión y conclusiones.....	225
Referencias.....	235
Apéndice “Ejemplo de una historia de aprendizaje”.....	246

Índice de figuras y cuadros

Capítulo 3.

Figura 3.1 Modelo del Escenario Formativo..... 77

Figura 3.2 Fases e instrumentos utilizados en el programa ESFOS..... 78

Capítulo 4.

Cuadro 4.1. Relación de tiempo de asistencia, perfil y descripción de los escenarios por participante dentro de la investigación..... 94

Capítulo 5.

Figura 5.1 Momentos en la construcción de significados profesionales..... 108

Figura 5.2 Momentos en la construcción de sentidos profesionales..... 112

Cuadro 5.2.1 Unidades de sentido acerca de los significados profesionales y sus respectivos indicadores en las narraciones de psicólogos en formación..... 114

Cuadro 5.2.2 Análisis histórico de la construcción de significados vinculados a la cultura profesional en escenarios con perfil A..... 117

Cuadro 5.2.3 Análisis histórico de la construcción de significados vinculados a la cultura institucional y escolarización en escenarios con perfil A..... 127

Cuadro 5.2.4 Análisis histórico de la construcción de significados vinculados a la profesionalización en escenarios con perfil A.....136

Cuadro 5.2.5 Análisis histórico de la construcción de significados vinculados a la cultura profesional en escenarios con perfil B.....	145
Cuadro 5.2.6 Análisis histórico de la construcción de significados vinculados a la cultura institucional y escolarización en escenarios con perfil B.....	153
Cuadro 5.2.7 Análisis histórico de la construcción de significados vinculados a la profesionalización en escenarios con perfil B.....	160
Cuadro 5.2.8 Análisis histórico de la construcción de significados vinculados a la cultura profesional en escenarios con perfil C.....	169
Cuadro 5.2.9 Análisis histórico de la construcción de significados vinculados a la cultura institucional y escolarización en escenarios con perfil C.....	177
Cuadro 5.2.10 Análisis histórico de la construcción de significados vinculados a la profesionalización en escenarios con perfil C.....	184
Cuadro 5.3.1 Sentidos profesionales y sus respectivos indicadores en las narraciones de psicólogos en formación.....	192
Cuadro 5.3.2 Análisis histórico de la construcción de sentidos vinculados a la profesionalización en Ricardo.....	194
Cuadro 5.3.3 Análisis histórico de la construcción de sentidos vinculados a la profesionalización en Diana.....	196
Cuadro 5.3.4 Análisis histórico de la construcción de sentidos vinculados a la profesionalización en Sonia.....	201
Cuadro 5.3.5 Análisis histórico de la construcción de sentidos vinculados a la profesionalización en Ana.....	205
Cuadro 5.3.6 Análisis histórico de la construcción de sentidos	

vinculados a la profesionalización en Norma.....	209
Cuadro 5.3.7 Análisis histórico de la construcción de sentidos	
vinculados a la profesionalización en Isabel.....	211

Agradecimientos

A mis padres Lilia Correa y José de Diego, quienes son unos amorosos acompañantes de vida, ejemplo del trabajo cotidiano con los colegas y estudiantes, mostrando siempre un compromiso y amor por lo que hacen. Guías también en la vida cotidiana, enseñándome a ser siempre honesta y consecuente con mis pensamientos y valores, llenándome a su vez de esperanza y convicción de que se pueden lograr cosas mejores para nuestro mundo.

A Lili, hermana en todos los aspectos de la palabra, compañera de risas y juegos en la infancia y por supuesto también en la actualidad. Quien me ha ayudado a entender lo que como humanos hemos hecho a través de la historia.

Agradezco también a los participantes en esta investigación, colegas que me compartieron sus experiencias formativas y que siempre se mostraron animosos al dialogar conmigo. En verdad disfruté mucho de la lectura y retroalimentación de sus escritos, así como de las conversaciones que mantuvimos.

A Manuel, quien desde mi ingreso a los ESFOS me ayudó a lanzarme a la alberca y atreverme a hacer lo que mi corazón me indicaba, a confiar en mí y en el trabajo en colectivo. Gracias a él he logrado realizar mis sueños más grandes.

Particularmente, agradezco el apoyo brindado por parte del Doctor Mario Rueda, tanto en el trabajo de tesis como en el trabajo cotidiano a su lado. Sentirse colega de una persona así es todo un privilegio.

Les doy las gracias también a mis maestros y lectores de esta tesis, Francisco Pérez Cota, Emily Ito Sugiyama y Blanca Reguero, quienes desde las aulas me enseñaron a mirar la psicología y la vida desde diferentes aristas. Les agradezco a su vez los comentarios y sugerencias vertidos en este trabajo.

A los Andamios: qué miedos aquellos cuando me integré al programa de Escenarios Formativos, afortunadamente contaba con el apoyo de todos unos aventureros en la comprensión y transformación de la cultura escolar. Muchas gracias a todos los andamiados por su bienvenida e impulso en esta gran empresa. En especial a Fabi, de quien aprendí a ser colega y a responsabilizarme de un programa de intervención sin dejar de lado la investigación. A Judith también, quien me ayudó a sentirme segura de mí misma y de mi trabajo al presentarlo a los acompañantes académicos.

Kari, mi colega, amiga y acompañante: gracias por todos estos buenos momentos, y también por los estresantes o llenos de lágrimas, que ha significado nuestro andar por la psicología. Muchos planes a futuro que realizar juntas.

A mis amigos, quienes desde la primaria, secundaria y preparatoria en el CIE nos hemos convertido en familia: Belén, Fer, Pau, Katya, Krizia, Sol, Ollin, Toño, Erik, Daniel, Santi y Oscar. Cada uno de nosotros en diversas actividades, con formas de pensar y ver la vida, pero siempre dialogantes y cariñosos.

A mi familia, es decir tíos y primos que han estado siempre conmigo, compartiendo ricas comidas y aprendiendo juntos también.

Introducción

*Las raíces de los árboles están penetrando en el
almazón del barco, no tardará mucho en que
estas velas hinchadas dejen de ser necesarias,
basta que el viento sople en las copas y vaya
encaminando la carabela a su destino.*

(JOSÉ SARAMAGO, 2006)

El trabajo que aquí presento es fruto de mi participación dentro de un proyecto de investigación e intervención denominado “Escenarios Formativos” (ESFOS), el cual forma parte a su vez, de una comunidad de investigadores mucho más amplia llamada “Andamios Curriculares” la cual ha trabajado en la Universidad Pedagógica Nacional y en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, desarrollando proyectos relacionados con el estudio y transformación de la cultura escolar. Durante tres años y medio (2006-2009), colaboré en las actividades del programa ESFOS, el cual busca construir otros espacios de enseñanza y aprendizaje de la psicología, particularmente en escenarios de práctica profesional, en los cuales los estudiantes de la Facultad de Psicología puedan integrarse a las actividades cotidianas de éstos y ser guiados por profesionales expertos. Particularmente me involucré en el acompañamiento de algunos de estos psicólogos en formación en su inmersión dentro de los diferentes laboratorios de investigación, clínicas,

centros comunitarios, institutos, escuelas y fundaciones en los cuales podían participar.

Dentro del programa, se han buscado comprender los diversos procesos psicológicos involucrados en la formación profesional, particularmente aquellos que se vinculan con la participación de estudiantes dentro de prácticas profesionalizantes en escenarios donde el psicólogo labora. Las premisas epistemológicas del modelo Histórico-Cultural, desarrollado inicialmente por Lev Semiónovich Vygotsky, son eje guía en la construcción de la mirada investigativa, en la cual conceptos tales como contexto, subjetividad, apropiación, significación y construcción de sentido, entre otros, son clave para la comprensión de los sujetos y de su actuación dentro de los escenarios.

Específicamente, el interés que surgió a partir de dialogar con los psicólogos en formación y comenzar a comprender lo que la experiencia formativa significaba para ellos, me llevó a proponer esta investigación, misma que se concentra en la indagación de la construcción de los significados profesionales y la elaboración de sentido por parte de éstos. Es decir, en cómo los participantes se van apropiando de ciertos significados presentes en escenarios particulares de práctica relacionados a la comprensión de diversos fenómenos de la psicología, del quehacer y ser profesional, de las formas de relacionarse en el trabajo cotidiano y de los roles que se construyen en torno a ello. Mediante las narraciones que de la experiencia hacen los psicólogos en formación, se puede dar cuenta de los diferentes significados profesionales presentes en particulares escenarios de práctica, mismos que son reconstruidos y resignificados por parte de los participantes, quienes aprenden a diferenciar las diversas formas de hacer psicología y a identificarse con algunas en particular. Este proceso de identificación, en conjunto con la historia personal de los sujetos, así como sus perspectivas a futuro, entretejen la construcción de los sentidos profesionales, es decir, el sentido es la suma de todos esos eventos

implicados en el camino formativo, que va más allá de componentes de la disciplina, su práctica, conocimientos y valores, puesto que se combinan con la personalidad de los participantes, sus emociones, intereses y motivaciones, configurando así la comprensión de quién se es al formarse como psicólogo.

Los conceptos de significado y sentido, si bien se puede vincular hoy en día con la psicología Histórico-Cultural y la psicología cultural, tienen raíces más profundas dentro de la historia de nuestra disciplina, misma que ha atravesado una serie de crisis que nos han llevado a reconocer diversos dilemas epistemológicos y metodológicos acompañantes de la construcción de las diferentes teorías, enfoques y modelos psicológicos. Dichas crisis involucran aspectos tales como la definición de su objeto de estudio hasta el propio cuestionamiento acerca de si se debería considerar a la psicología como una ciencia.

La historia resignificada: Wilhelm Wundt

Numerosos han sido los debates que se han generado a lo largo de la corta historia de la psicología, desde su nacimiento oficial en 1879 con la fundación del laboratorio de Leipzig, Alemania, por el hoy reconocido como padre de la psicología, WILHELM WUNDT (1832-1920). Una de las discusiones más interesantes y con mayores cuestionamientos, aún en la actualidad, es la referida a la relación entre el sujeto de la psicología y el medio en el cual se desarrolla. La psicología lleva bastante tiempo dejando fuera de su interpretación a quien se supone debería de estar incluido en la comprensión: al sujeto en su contexto. Esta fragmentación, como bien nos dicen del Río y Álvarez (1994) nos deja un sujeto irreconocible para él mismo, alejado de la cotidianeidad de la vida, desvinculado de su historia y encerrado en su propia mente.

¿Qué puede decir una psicología así a quien supuestamente está buscando comprender? La responsabilidad de la empresa psicológica es grande, por ello debe buscar aproximarse a lo que el sujeto vive, hace y significa, de manera que cuando se le describa, éste pueda verse reflejado en el espejo y sienta que forma parte de la historia que se le está narrando.

Actualmente, parece extraño que como psicólogos, no reconozcamos a Wilhelm Wundt como el padre de las psicologías, o mejor dicho, del creador de dos perspectivas de aproximación a los fenómenos psicológicos; es decir, como fundador de una psicología fisiológica experimental y una psicología de los pueblos. Mucho se ha escrito para recuperar sus propuestas encaminadas a la comprensión no sólo de los procesos mentales individuales, sino de los procesos mentales colectivos (Cole, 1999; Tortosa y Civera, 2006) pero debemos de reconocer que llevó bastante tiempo hacerlo –dos siglos-, a tal grado que la imagen que muchos estudiantes de psicología teníamos al inicio de la licenciatura era la de Wundt fundando el primer laboratorio¹ de psicología experimental; sin imaginar que la institucionalización de la psicología se llevó a cabo en un viejo edificio con un laboratorio bastante sencillo, compuesto por unos cuantos cuartos (Boring, 1990) y sosteniendo propuestas que vislumbraban una psicología que iba más allá de esas cuatro paredes.

La publicación de una serie de volúmenes, que fundamentaban la creación de una nueva disciplina nombrada Psicología Fisiológica, involucró la realización de numerosas investigaciones que sistematizaron una psicología científica y experimental, la cual se basaba en gran medida en las premisas y los procedimientos seguidos por las Ciencias Naturales. A su vez, Wundt se aproximó a la investigación de la conciencia, identificando a la asociación como principio psicológico fundamental para su constitución. Posteriormente, el interés por las emociones encaminó a

¹ “Instituto”, si recuperamos el alemán *Psychologisches Institut* (Boring, 1990).

Wundt a plantearse una teoría tridimensional de los sentimientos, mediante la cual se identificaron una gran cantidad y combinación de éstos, evidenciando así que un modelo asociacionista era insuficiente para explicar la mente (Boring, 1990).

Wundt retoma la idea de John Stuart Mill (cit. en Cole, 1999) acerca de la reconciliación entre las ciencias naturales y las ciencias sociales en el estudio del ser humano, mediante el reconocimiento de dos órdenes de realidad diferentes y la propuesta de una disciplina dual para estudiarlos; conceptualizando una psicología doble: una psicología fisiológica² que se encargaría de formular leyes para explicar las funciones psicológicas elementales, y una psicología de los pueblos que buscaría comprender las funciones psicológicas superiores, imposibles de estudiar únicamente mediante procedimientos experimentales. Con esta nueva comprensión es que en 1900, Wundt publica *Völkerpsychologie*³, traducido como “Psicología de los Pueblos”, apareciendo en un total de diez volúmenes, en los que deja ver una propuesta científica para aproximarse al estudio de los fenómenos y productos culturales, así como de los procesos mentales superiores (Boring, 1990).

La integración de estas dos ramas de la psicología no implicó una superposición para Wundt, considerando que eran complementarias y que mediante una síntesis de sus principales logros se podría construir una psicología completa (Cole, 1999). Desafortunadamente no llegó a formular un modelo por medio del cual se lograra construir dicha síntesis, y puesto que la difusión de sus obras tampoco recibió un seguimiento unificado,

² Más que psicología fisiológica hablaríamos de una psicología experimental puesto que los procedimientos consistían en su gran mayoría en aplicar pruebas verbales a sujetos dentro de laboratorios.

³ Cabe señalar que el término de *Völkerpsychologie* fue introducido a principios del siglo XIX por Wilhelm von Humboldt para estudiar el “espíritu del pueblo.” De acuerdo con von Humboldt, pensamiento y lenguaje estaban íntimamente relacionados y conformaban formas particulares del pensamiento en cada grupo cultural; además, consideraba al lenguaje como un modo de actividad en sí mismo (Cole, 1999; de la Mata y Cubero, 2003).

por mucho tiempo se magnificaron sus propuestas para una psicología experimental, permaneciendo oculta y poco desarrollada la psicología popular.

La herencia de Wilhelm Wundt

Leipzig fue un punto de partida importante para la psicología, pues los estudiantes y colaboradores de Wundt viajaron a sus países de origen a fundar laboratorios propios, siguiendo las líneas de investigación que con él se habían construido. Es claro que la psicología fisiológica experimental fue la que se adoptó con mayor fuerza, fundando así una única psicología.

Si bien dentro de esta psicología la cultura no desaparecía del todo, ésta era asumida como una variable más que en muchas ocasiones interfería con la formulación de leyes. El sujeto cultural desaparecía al fragmentarse en categorías, módulos o estímulos y respuestas.

Aún con la fuerza con la que se desarrolló la psicología conductual en los Estados Unidos de América, hubo un notable psicólogo que buscó mantener la idea inicial de Wundt acerca de las dos áreas de la psicología. A principios del siglo XX HUGO MÜNSTERBERG (1863-1916), investigador de Harvard proveniente de Alemania, incitó a sus colegas a retomar la postura de una psicología doble y además reconstruyó los postulados iniciales para proponer el vínculo entre la psicología de los procesos elementales y la de los superiores, hablando así de una psicología aplicada que estuviera únicamente implicada en los procesos mentales humanos, cuestión que Wundt comenzaba a desarrollar (Cole, 1999). Por otra parte, desarrolló interesantes concepciones acerca del conocimiento, puesto que sostenía que éste no sólo se producía *en* la cabeza mediante la interacción de millones de células, sino también en los elementos objetivos de la comunicación entre los individuos (Cole y Engeström, 1993).

Las otras historias de la psicología

Es pertinente colocar dentro de esta introducción otras historias que han tenido grandes repercusiones en la psicología, algunas de estas quizás más en otras disciplinas como la antropología, la sociología o la lingüística; pero que actualmente están siendo recuperadas, analizadas e integradas dentro de nuevos sistemas interpretativos para comprender los fenómenos psicológicos.

Iniciamos el recorrido con las otras psicologías del habla alemana, donde muy aparte del desarrollo de la psicología experimental, la influencia de las *ciencias del espíritu* permeaban la propuesta de una psicología impregnada de la filosofía, buscando la comprensión más que la explicación del sujeto.

WILHELM DILTHEY (1833-1911), en la búsqueda del establecimiento de una ciencia subjetiva, se inclinó hacia los estudios de la hermenéutica para buscar la comprensión del individuo, considerándolo como partícipe de su sociedad e historia. Si bien resulta imposible ingresar a la mente de otro individuo, lo que propone este autor es conocerlo a partir de los signos dados desde el exterior, es decir desde aquellos significados objetivados, *comprendiendo* así la intención de sus actos. Como parte del propio estudio del sujeto, Dilthey involucra a la historicidad como categoría clave para la comprensión de los actos y vivencias de éste, haciendo uso de otro concepto fundamental: el significado, que mantiene juntas las concepciones de vivencias pasadas con aquellas del presente (Dilthey, 2000).

De manera cercana a la Psicología Comprensiva de Dilthey, la Psicología del Acto de FRANZ BRENTANO (1838-1917) parte de la importancia de la experiencia y del hecho de vislumbrar a los fenómenos mentales como procesos de la conciencia y actos intencionales que siempre representan *algo* exterior a ellos, siendo la relación entre éstos lo más

valioso. “Lo decisivo no es ni la persona ni el objeto externo, sino la *relación*, la *intencionalidad*, porque en *ella y por ella se constituyen el algo y el alguien en persona y objeto*” (Torotsa y Civera, 2006, p.99). Para Brentano, la experiencia y la percepción interior eran esenciales para entender los diversos fenómenos psicológicos. Podría aventurarme a identificar que esta percepción interior se relaciona ampliamente con los procesos de significación del sujeto.

Por otra parte, CARL STUMPF (1848-1936), iniciador de la Escuela de Berlín y formador de los precursores de la Gestalt, realizó un trabajo unificador entre la psicología y la filosofía al ampliar los métodos de la psicología experimental y al mantener dentro de su estudio los hechos de la percepción interior y los estados mentales. Identifica que las funciones psíquicas, si bien deben separarse para su estudio, conforman una única unidad mental “una totalidad de funciones y disposiciones psíquicas” que se conforman mediante la actividad, la experiencia y los sucesos (Stumpf, 1906, cit. en Tortosa y Civera, 2006, p. 102). Stumpf clasifica dos grandes tipos de funciones psíquicas, las emocionales y las intelectuales, mismas que dependían y hablaban de y desde un fenómeno particular. Esto bien podría relacionarse con el postulado vygotskyano de la no dualidad entre cognición y afectividad, el cual se revisará más adelante.

Mucho de las dos primeras propuestas se vieron reflejadas en la Fenomenología de EDMUND HUSSERL (1859-1938), quien se oponía tanto al intelectualismo idealista como al empirismo naturalista, describiendo al psiquismo en conjunto con el mundo y destacando, como Brentano, la intencionalidad de la conciencia, así como la relación interactiva entre sujeto y objeto como esencia del conocimiento (Tortosa y Civera, 2006). Propone al fenómeno como objeto de la conciencia, los cuales integran al *yo trascendental*, dotándolo de significado. La recuperación de los postulados de Brentano y la crítica hacia las dos inclinaciones

epistemológicas de Husserl se verán posteriormente reflejadas en el trabajo de la psicología Histórico-Cultural.

Para hablar del desarrollo de la psicología en Estados Unidos de América, es imprescindible enfocarnos en WILLIAM JAMES (1842-1910), contemporáneo de Wilhelm Wundt, y considerado como el padre de la psicología norteamericana, así como seguidor y transformador del pragmatismo desarrollado por Ch. S. Peirce. James se opuso firmemente al estructuralismo, afirmando que la conciencia no podía fragmentarse simplemente en trozos y articularse de nuevo para estudiarla. Propuso como metáfora de la conciencia y del pensamiento al río, el cual fluye, no se quiebra y se ocupa también de cuestiones independientes a éste (Torotsa y Civera, 2006). Bajo esta misma idea es que las relaciones entre el sujeto y el objeto ocurren, con individuos enteros y no desarticulados.

JOHN DEWEY (1859-1952), alumno y colaborador de James, continúa perfeccionando un modelo funcionalista en la psicología, proponiendo que el conocimiento es una actividad práctica que involucra conocimientos anteriores y origina nuevos, misma que relaciona al ser humano con los demás miembros de su sociedad. Reconoce al pensamiento como una forma de adaptación al ambiente, es decir como un instrumento que permite al sujeto superar activamente situaciones problema (Fraire, 2004; Tortosa y Civera, 2006). Con esta afirmación, nos podemos remitir a una postura activa y constructiva del sujeto, quien actúa conscientemente al relacionarse con el medio y los diferentes grupos sociales.

KURT LEWIN (1890-1947), considerado como el padre de la psicología social moderna y precursor de la Psicología Ecológica junto con Brunswick, se centró en lo que los antropólogos denominan *dimensión émica*, la cual indica la forma en la que los sujetos perciben el entorno en el que viven. Siguiendo esta línea, propuso el concepto de “espacio vital” como la totalidad de hechos psicológicos que determinan el

comportamiento de un individuo en un momento dado, dicho espacio es por una parte subjetivo y tiene que ver con las formas en la que los sujetos perciben el mundo; y por otra objetivo, ya que incluye aquellos elementos físicos y sociales que delimitan el entorno (del Río y Álvarez, 1985).

Otro reconocido psicólogo transformador, JEAN PIAGET (1896-1980) inmerso dentro del movimiento estructuralista, propuso que la mente del niño no puede ser analizada como la de un adulto, puesto que el pensamiento infantil tiene un carácter único y autosuficiente, misma que se desarrolla por medio de la interiorización de las acciones que realiza, transformándose en operaciones cognitivas. De primera instancia colocó un punto importante dentro del estudio del desarrollo, pasando de una perspectiva de cambios cuantitativos a una en la que la cualidad es elemento fundamental. Por otra parte, una de las mayores aportaciones que realizó Piaget a la psicología es quizá el hecho de dotar de un papel protagónico al sujeto, mismo que activamente y en interacción con el mundo social y físico, “llega a las formas maduras de razonamiento asociadas con las operaciones formales” (Kozulin, 2000, p.56).

Este recorrido histórico nos lleva a pensar que una sola psicología es imposible de considerar, de manera más adecuada, podríamos identificar miradas, enfoques e interpretaciones diversas, que pueden agruparse de acuerdo con las concepciones que construyan del sujeto, de su desarrollo y de los procesos y medios involucrados en ello. En esta breve presentación, busqué colocar una serie de fotografías de algunos de los psicólogos más influyentes dentro de las reflexiones y transformaciones en torno a la comprensión del sujeto, con miras a concebirlo como una persona activa, con intenciones y motivos, constructor de significados e inmerso dentro de un mundo social. Es desde esta perspectiva que la presente investigación se ha guiado para aproximarse a los fenómenos de la formación profesional, de la construcción y resignificación de aquellos

elementos propios de la psicología, de la cultura profesional vinculada a los diversos escenarios de práctica en los que está presente, así como de la elaboración de sentido por parte de los estudiantes en relación a su formación como psicólogos.

Organización del contenido

Después de este breve recorrido a lo largo de algunos sucesos importantes de nuestra disciplina, presentaré el cuerpo del texto.

El CAPÍTULO 1 sigue de manera cercana el recorrido histórico propuesto en la introducción, profundizando ahora en los planteamientos de Vygotsky, el modelo Histórico-Cultural y la Psicología Cultural, andamios conceptuales y metodológicos que apoyaron la construcción de esta investigación. A lo largo de esta presentación, se resalta la importancia de estudiar a los sujetos dentro del contexto en el cual se desarrollan, tomando en cuenta los múltiples componentes de la persona y del espacio. Se resalta a su vez la necesidad de comprender que el sujeto es sus construcciones cognitivas y afectivas, entidades dialécticas que participan de manera interrelacionada en la conformación de la personalidad de éste. Los conceptos de significado y sentido son unidades psicológicas que permiten indagar el carácter volitivo, motivacional, emocional e intencional del sujeto, mismos que nos guían a una nueva comprensión del aprendizaje y desarrollo humano.

En el CAPÍTULO 2, se propone el concepto de contexto para aproximarse al estudio de la construcción de los significados y sentidos, apoyándose en otros tales como el de participación, aprendizaje y cogniciones distribuidas. De manera general, se presenta la tesis de que para que los sujetos aprendan, se desarrollen y se conformen es necesario contar con los otros (personas, escenarios, objetos y significaciones), identificando que no se trata de un proceso de internalización del mundo cultural, sino de una interacción con el mismo. Utilizar al contexto como

unidad de análisis permite a los investigadores centrar su estudio acerca de la cultura en escenarios, situaciones y procesos específicos, lo cual sirve como solución ante las múltiples interpretaciones que del concepto cultura se pueden hacer. Es así que el contexto resulta ser más que un espacio físico, representando un escenario cultural, en el que acontecen situaciones de interacción entre sujetos, objetos y los significados que históricamente se han construido y negociado en sociedades y culturas particulares. La participación de los sujetos dentro de diversos contextos sociales apoya su propia conformación como personas, desarrollando dentro de éstos diversos aprendizajes, y permitiéndoles involucrarse en diferentes actividades y formando parte de una comunidad; lo anterior favorece la identificación con ciertos elementos de la misma, proceso importante en la construcción de la identidad.

EL CAPÍTULO 3 centra la atención en un escenario particular central para que los sujetos se apropien de la cultura: la escuela. De manera específica y de acuerdo con el interés de esta investigación, se habla del papel que juega la universidad en la formación profesional de los estudiantes y específicamente, en la formación de los psicólogos. Se reflexiona acerca de la pertinencia de nuevas propuestas curriculares para la enseñanza y aprendizaje de las profesiones, esencialmente de las basadas en un enfoque por competencias y ampliamente aceptadas en numerosas instituciones de educación superior. Se señala que adoptar dicho enfoque no ha de significar enlistar competencias profesionales, y que se ha de comprender que no basta con enseñar contenidos y técnicas disciplinares, sino que se debe buscar diseñar situaciones de aprendizaje en las que los alumnos se apropien a su vez de una serie de significados disciplinares que han de tejer los aspectos conceptuales, instrumentales, identitarios, relacionales, y afectivos que entran en juego al participar dentro de un contexto profesional específico. Como propuesta interesante, se presenta el concepto de *profesionalización temprana* desarrollado por

Labarrere (2003), que propone situaciones y relaciones de enseñanza-aprendizaje basadas en el hecho de considerar a los estudiantes como profesionales en formación y el reconocimiento de la importancia que tiene el hecho de involucrarlos de manera temprana en las prácticas de la disciplina. Posterior a ello se enfoca la atención dentro de la formación profesional del psicólogo, dando cuenta de diversos programas y experiencias formativas basadas en la participación directa en escenarios de práctica profesional por parte de estudiantes de psicología; finalizando con la presentación del programa de Escenarios Formativos desarrollado dentro de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México y del cual se desprende este trabajo.

El CAPÍTULO 4 da cuenta de la aproximación metodológica por medio de la cual se realizó la presente investigación. Se aborda desde un enfoque de la investigación cualitativa, a partir de la cual se construyen indicadores y unidades de sentido acerca de la comunicación que investigador e investigado han mantenido en el proceso de indagación. Utilizando este método es que se analizan las narraciones provenientes de los reportes de actividades realizados por los psicólogos en formación a lo largo de su participación en los escenarios, así como de entrevistas mantenidas con los mismos al finalizar su asistencia. Dentro de este trabajo de indagación, la aproximación metodológica empleada nos permite adentrarnos a la experiencia de los psicólogos en formación y conjugarlos con las unidades teóricas de nuestro interés: el significado y el sentido, permitiendo tener una identificación de aquellos *indicadores* vinculados con la historia personal de los sujetos, sus comprensiones acerca de la psicología, sus motivaciones y aspiraciones profesionales; y perfilar a su vez, la construcción de unidades de sentido que apoyen el proceso de resignificación de las unidades teóricas en relación con la experiencia de los participantes.

El CAPÍTULO 5 abarca el análisis de la construcción de los significados y sentidos profesionales, el cual se presenta desde la mirada de los escenarios formativos y desde la de los psicólogos en formación, estudiando de manera separada los componentes propios de la cultura profesional y su presencia dentro de los diferentes tipos de escenario (laboratorios de investigación básica y aplicada, centros comunitarios e instituciones públicas y privadas), y la construcción de sentido por parte de los participantes en relación a su experiencia dentro de éstos y la resignificación de sus proyecciones profesionales.

Finalmente dentro del apartado de DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES, se presenta una reflexión del análisis general de la investigación, resaltando aquellos hallazgos que se vinculan con la teoría presentada en los tres capítulos iniciales, en la que la comprensión de los constructos de significado y sentido se unen con la propuesta de formación profesional mediante la participación en escenarios de práctica profesional y su papel en la apropiación y resignificación de la cultura profesional por parte de los psicólogos en formación.

CAPÍTULO 1. El problema del significado en la psicología

*El sujeto humano no procesa por procesar,
sino que procesa actuando y para actuar,
procesa viviendo y para vivir.*

(PABLO DEL RÍO Y AMELIA ÁLVAREZ, 1992)

Comenzaré este capítulo hablando de una de las más grandes personalidades dentro de la historia y actualidad de la Psicología: LEV SEMIÓNOVICH VYGOTSKY (1896-1934), quien comenzaba a difundir sus ideas en medio de una de las grandes revoluciones del siglo XX: la revolución leninista. En este contexto, Vygotsky, quien fue un buen lector de las obras de Wundt, Münsterberg, Lewin y Piaget, entre otros, comenzaba a dar los primeros pasos en una gran empresa que hoy conocemos como la psicología Histórico-Cultural¹. Realizando una clara vinculación entre la historia filogenética y ontogenética del ser humano, Vygotsky propuso una nueva mirada al desarrollo psicológico, donde la biología y la cultura se tornaban indispensables para comprender la conformación de los sujetos, sus procesos de aprendizaje y apropiación de a cultura, mismos que permitirían delinear comprensiones acerca de los mecanismos y participantes en dichos procesos.

¹ Se retoma el nombre de modelo histórico-cultural y no sociocultural ya que el primero se vincula mejor a la herencia de la psicología soviética de Vygotsky, Luria y Leontiev, misma que recupera la importancia del registro histórico en el desarrollo de la psique y la actividad humana (Cole, Engeström y Vásquez, 2002).

1.1 Lev Semiónovich Vygotsky y la Psicología Histórico-Cultural

Teniendo una formación ampliamente integrada por la literatura, el arte, la filosofía, la semiótica y la psicología, Vygotsky comprendía que el estudio del ser humano no podía reducirse al estudio de los reflejos y su interacción con el medio como primaba en la psicología rusa pavloviana. En 1924, en el emblemático Segundo Congreso Psiconeurológico Panruso², Vygotsky da a conocer a los expertos en su profesión el producto de su análisis y crítica acerca de la psicología reflexológica, la cual se limitaba al estudio de los reflejos y la conducta. Vygotsky pensaba que la psicología debería de incluir a la conciencia dentro de sus estudios, puesto que, si bien el estudio de los reflejos brindaba aquellos fundamentos esenciales de la conducta, éstos no podían decir nada acerca del proceso de construcción de la misma (Kozulin, 1999). Para Vygotsky, la conciencia significaba un “contacto social con uno mismo”, es decir, era resultado no de un desarrollo solipsista, sino de una relación social con los otros (Rivière, 1988).

Las teorías asociativas que dominaron las explicaciones referidas a la relación entre pensamiento y lenguaje y a la formación de significados, proponían que el vínculo asociativo entre éstos ocurría mediante la percepción repetida de un estímulo sonoro y su emparejamiento con cierto objeto. Esta formulación explicitaba únicamente los cambios cuantitativos y externos ocurridos en la formación de los vínculos entre palabra y significado, pero dejaban fuera la estructura fundamental de esta relación, así como los cambios psicológicos que podían desarrollarse en los sujetos, como la formación de las funciones psicológicas superiores y de la propia conciencia (Vygotsky, 1995).

² Congreso celebrado en la ciudad de Petrogrado (posteriormente nombrada Leningrado y hoy San Petersburgo) el 6 de enero de 1924.

Posteriormente, en *El resultado histórico de la crisis de la psicología*³ Vygotsky realiza un estudio metapsicológico de las diferentes corrientes de la disciplina de aquella época (conductismo, reflexología, psicoanálisis y gestalt, entre otras), mismas que cuestionaban entre sí sus componentes teóricos y metodológicos. De manera central, la crisis identificada por el psicólogo ruso consistía en la ruptura entre dos psicologías, una reducida a los reflejos e incapaz de dar cuenta de las funciones psicológicas complejas; y otra subjetiva, que indagaba la conciencia pero desvinculada de las condiciones materiales, e incapaz de formular leyes objetivas acerca de las funciones superiores. Para resolver dicha separación y superar los problemas epistemológicos y metodológicos, Vygotsky proponía que la psicología debería enfocarse en el estudio de los procesos psicológicos superiores pero haciendo uso de métodos objetivos que permitieran a la disciplina desarrollar una orientación mediacional al estudiar al sujeto y su entorno; es decir, un análisis que tomara en cuenta la transformación del medio y las propias funciones del sujeto (Rivière, 1988).

Sumada a sus conocimientos en diferentes disciplinas científicas, humanistas y artísticas, la lectura profunda de las obras de Karl Marx permitió a Vygotsky construir una concepción holista e histórica de las funciones psicológicas superiores, que pudieran ser estudiadas a partir de una psicología dialéctica en la que se entiende que:

El sujeto no se hace de dentro fuera (sic). No es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas. Por el contrario, *es un resultado de la relación*. [...] Las funciones superiores no son solamente un requisito de la comunicación, sino que son un resultado de la comunicación misma. (Rivière, 1988, pp. 41-42)

Es así que la propuesta de la formación de las funciones superiores nos lleva al planteamiento vygotkiano de que éstas no sólo tienen un

³ Obra terminada en 1926, pero publicada hasta 1982 dentro de las *Obras Escogidas de Vygotsky*.

origen natural, sino que, y sobre todo, tienen una historia y una génesis social. “La conciencia y las funciones superiores se enraízan en el espacio exterior, en la relación con los objetos y las personas, en las condiciones objetivas de la vida social” (Rivière, 1988, p. 42).

El desarrollo de las funciones psicológicas superiores ocurre por la función mediadora que tienen las herramientas y los signos culturales presentes en las actividades de aprendizaje de los sujetos, los cuales se ven inmersos en un proceso de reconstrucción interna de las actividades externas. Vygotsky nombró a dicho proceso *internalización*⁴, en el cual se entiende que toda función psicológica interna ha sido antes externa, siendo para otros lo que ahora es para uno mismo. “Toda función psicológica superior ha sido externa porque ha sido social en algún momento anterior a su transformación en una auténtica función psicológica interna” (Vygotsky, 1981, cit. en Wertsch, 1988, p.79). Con lo anterior, se debe aclarar que para Vygotsky, la internalización no era un proceso de copia o transferencia de la realidad externa, sino que se trata de un proceso en el que lo trascendental consiste en la *creación* de los procesos psicológicos internos mediante las formas semióticas culturales.

Un concepto vygotskyano que nos ayuda a comprender los procesos de apropiación, aprendizaje y desarrollo es el de la *zona de desarrollo próximo o potencial*, la cual indica la distancia que existe entre el nivel de desarrollo que un sujeto tiene al resolver solo un problema y el nivel que tiene al resolverlo en conjunto con un acompañante más experto que éste. El concepto explicita una comprensión del aprendizaje y del desarrollo

⁴ Si bien en la gran mayoría de las traducciones del ruso a otras lenguas se le nombra como *internalización*, me referiré a este proceso como *apropiación*, comprendiendo que los planos de lo externo y lo interno no ocurren uno primero que otro, sino que se suceden en un ir y venir continuo a partir del significado y sentido co-construidos por el sujeto mediante la participación en las diferentes prácticas culturales. Como indica Leontiev (1981, cit. en Billet, 1994, p. 113): “el aprendiz no se adapta al mundo de los objetos humanos y a los fenómenos que les rodean, sino que los hace propios” [traducción propia]. Cabe señalar que el dilema interiorización-externalización, desarrollado entre los estudiosos de Vygotsky, es mucho más amplio y no se profundizará en este escrito.

carente de linealidad, en los que la representación de una espiral ilustra mejor los procesos de apropiación de conocimiento, herramientas y valores, así como su vinculación con el contexto cultural y las situaciones específicas en las que se desarrolla dicho proceso. Ésta presenta avances, potenciales y retrocesos dependiendo del contexto situacional y los mecanismos de mediación y acompañamiento proporcionados en las actividades, así como de las características específicas de las tareas a realizar y del potencial del sujeto.

A lo largo del desarrollo, el lenguaje se convierte en el instrumento⁵ fundamental para la apropiación de la cultura, siendo éste el regulador entre el pensamiento y la acción (Rivière, 1988). El lenguaje ocupó un lugar fundamental en el desarrollo de la psicología general de Vygotsky, ya que se trataba por una parte del instrumento psicológico que mediaba la construcción de otras funciones superiores; y además resultaba en sí mismo una función superior, experimentando de igual forma un desarrollo cultural. El estudio del lenguaje, en conjunto con el pensamiento, permitió a Vygotsky identificar que estas dos funciones, si bien tenían orígenes independientes, se relacionaban en el desarrollo del sujeto para constituir un sistema funcional que permitiría a su vez el propio desarrollo individual de cada una de estas funciones (Kozulin, 1994).

la relación del pensamiento con la palabra no es una cosa, sino un proceso, un movimiento continuo, del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento [...] El pensamiento no se expresa simplemente con palabras; llega a la existencia a través de ellas. (Vygotsky, 1995, p. 202)

⁵ El concepto de instrumento psicológico es propuesto por Vygotsky de manera cercana a lo que se comprendía por instrumento material, el cual sirve como mediador entre la mano y un objeto. Los instrumentos psicológicos son, al igual que los materiales, de construcción artificial, pero logrando controlar las destrezas naturales del ser humano, transformándolas en funciones mentales superiores. Algunos instrumentos psicológicos identificados por Vygotsky son los gestos, los sistemas de lenguaje y signos, las técnicas mnemotécnicas y los sistemas de toma de decisión entre otros (Kozulin, 1994).

El estudio apropiado del pensamiento y del lenguaje requería no de conceptos aislados, sino de una unidad de análisis que permitiera comprender este ir y venir entre palabra y pensamiento, así como el desarrollo de ambos como un proceso conjunto. El significado de las palabras resultó ser la principal unidad de análisis de la psicología, permitiendo estudiar la anterior relación, comprendiendo que el propio significado es una formación dinámica y que estaría involucrado también en procesos de evolución y transformación. Siguiendo con Vygotsky:

El significado de las palabras es un fenómeno del pensamiento sólo en la medida en que el pensamiento se materializa en el habla, y es un fenómeno del habla sólo en la medida en que el habla se conecta con el pensamiento y es iluminado por él. (Vygotsky, 1995, pp. 198-199)

La construcción de significados es posible gracias a los procesos de interacción, mediante los cuales se construyen nuevos nexos psicológicos que van más allá de los propiamente dados por la naturaleza, estos nexos extra-corticales son los propios significados y signos que constituyen sistemas complejos de señales, mediante los cuales los sujetos pueden actuar y participar en sus grupos sociales, comprendiendo y *significando* el propio comportamiento y el de los otros, facilitando la comunicación y cooperación entre los miembros de una comunidad (Rivière, 1988):

De esta forma es que se logra comprender que “los signos, que tenían primariamente un carácter externo, de instrumentos objetivos de la mediación entre personas, se internalizan hasta convertirse en instrumentos internos y subjetivos de la relación de un sujeto consigo mismo” (Rivière, 1988, p. 82).

Las categorías de significado y de sentido abrían a su vez los caminos para la comprensión de la construcción de lo cognitivo y lo afectivo en los sujetos, dejando ver que eran necesarios otros conceptos que permitieran explicitar el carácter volitivo, motivacional, emocional e intencional del sujeto.

Diversos contextos situacionales, políticos e históricos llevaron a que algunos de los planteamientos propuestos por Vygotsky se quedaran ocultos y sin desarrollar por numerosos años. Una de estas razones fue la prematura muerte del psicólogo ruso⁶, quien a los 37 años dejó por delante toda una línea de investigación y la constitución de una nueva psicología. La instauración de Iósif Stalin como mandatario de la URSS representó para ésta un episodio oscuro, plagado de persecuciones hacia presuntos traidores a la revolución, que más que nada eran aquellas personas, en su gran mayoría científicos e intelectuales, que estaban en desacuerdo con la dictadura stalinista. La psicología no fue campo de excepción para ésta, valorando sólo la psicología marxista reconocida por Stalin; y quedando fuera la propuesta vygotskiana. Harían falta algunas décadas y decisivos cambios políticos e ideológicos para que los textos de Vygotsky vieran de nuevo la luz dentro de su país y su posterior difusión al occidente.

1.2 La Revolución Cognitiva: diversas miradas hacia el sujeto.

Lejos de la URSS y transcurriendo ya los últimos años de la década de los 50, varios psicólogos, entre ellos JEROME BRUNER⁷, comienzan la llamada Revolución Cognitiva⁸ que pretendía dejar atrás los preceptos de la psicología conductual de gran auge en esos años, y recuperar la mente, humanizarla y centrarse en las actividades simbólicas que los sujetos llevaban a cabo para aproximarse al mundo y actuar en él. La propuesta

⁶ Vygotsky muere por tuberculosis, contraída quince años atrás. Consciente del estado avanzado de su padecimiento, durante los últimos días de su vida se concentró en finalizar la mayor cantidad posible de sus trabajos (Blanck, 1984).

⁷ Coincidiendo con Guillermo Blanck (2000): el más grande psicólogo vivo, quien fuera uno de los primeros norteamericanos en aproximarse a las obras de Vygotsky y participar en las publicaciones en inglés al escribir la introducción de *Pensamiento y Lenguaje* de 1962.

⁸ Como se habrá notado en la introducción, en este documento se utiliza la palabra “cognitivo” en lugar de “cognoscitivo”; aunque el segundo resulta correcto en la lengua castellana, se usará el primero debido a su presencia en la literatura citada en este texto.

del significado como concepto de la psicología representó una vía para comprender cómo los humanos dotaban de sentido no sólo a la realidad, sino también a ellos mismos. Para tal empresa consideraban necesario realizar un trabajo multidisciplinario que apoyara la explicación de dichos procesos (Bruner, 2006). Desafortunadamente esta empresa se perdió con los años e impulsada por el auge tecnológico, la Revolución Cognitiva se limitó a las metáforas computacionales, a la concepción de una inteligencia artificial y el estudio de la construcción de significados pasó a ser el estudio del procesamiento de la información. Como explican de Vega y Rivière:

la emergencia del cognitivismo se debe no sólo a la crisis del conductismo sino a ciertos factores sociales, históricos o al influjo de otras disciplinas científicas (de Vega, 1984, cit. en Rivière, 2001 p.16), [Así como de] una compulsión hacia la información, la computación y la representación, que tiene un significado mucho más profundo e influyente que el de un cambio de paradigmas en una ciencia particular. (Rivière, 2001, p. 16)

Como señalan del Río y Álvarez (1992), la psicología cognitiva mantuvo como supuestos 1) el innatismo, inmovilismo y universalismo de la mente; 2) un procesamiento lineal e individual del desarrollo y del aprendizaje; 3) un mecanicismo y énfasis en la información para la realización de los procesos mentales y; 4) una escisión entre lo interno y externo, posicionando a lo mental cognitivo dentro del sujeto. Si miramos hacia atrás y analizamos la historia y propuestas teóricas y metodológicas que una psicología de la conducta nos brindaba, los principios cognitivos no parecen alejarse mucho de los primeros.

De nueva cuenta, nos encontrábamos con el planteamiento de un sujeto individual, mecanizado, donde el planteamiento del estímulo-respuesta fue sustituido por el *input-output*, los procesos de almacenamiento cuantitativo explicaban la forma en que los seres humanos nos comportábamos sin importar demasiado lo que el sujeto

decía, pensaba o decía que hacía; únicamente se debía observar la conducta para explicar los procesos cognitivos. La caja negra se llenó de módulos, memorias y un *hardware* que pretendía explicar lo que ocurría en la mente humana, dejando de lado los contextos culturales en los cuales se creaba, dejando incluso fuera al sujeto mismo al fragmentarlo en funciones y módulos de almacenamiento. Como declaraba Bruner, la nueva ciencia cognitiva:

ha conseguido sus éxitos técnicos al precio de deshumanizar al concepto mismo de la mente que había intentado reinstaurar en la psicología, y que, de esta forma ha alejado a buena parte de la psicología de las otras ciencias humanas y de las humanidades. (Bruner, 2006, p. 22)

El éxito que tuvo el cognitivismo al ilustrar lo que ocurría dentro de la nombrada “caja negra” tuvo grandes repercusiones en la psicología, pues parecía que al fin nos aproximábamos a tener una comprensión de lo que era la mente. Desafortunadamente la emoción por el auge tecnológico y la creencia en una metáfora computacional alejaron a los revolucionarios de una propuesta transformadora de la psicología, en la cual parecía que se volvía la mirada al sujeto, a su vida cargada de motivaciones, sentidos y conocimiento. Aunque quizá deberíamos voltear la mirada hacia nuestra historia como disciplina y del cómo los aprendizajes, llenos de avances y retrocesos, nos han llevado a ser quienes somos.

1.3 La Revolución Contextual: una Psicología Cultural

Con la idea de recobrar la idea inicial de la Revolución Cognitiva, Bruner reflexiona acerca de cómo aproximarnos al estudio del ser humano recuperando la unidad fundamental inicial que eran los significados. Observando la propia disciplina y otras ciencias, Bruner se encuentra con personas como los filósofos John Searle, Charles Taylor, el psicólogo

Kenneth Gergen y el antropólogo Clifford Geertz, quienes estaban en total desacuerdo con los planteamientos computacionales de la ciencia cognitiva. Además, aunque varias décadas atrás pero en reciente recuperación de sus textos, Bruner lee a L.S. Vygotsky, quien representó el tronco teórico fundamental para la comprensión del sujeto desde una óptica histórica-cultural, y desde la cual se desprendieron diversas líneas de investigación con diferentes interpretaciones de la teoría.

La propuesta que surge es la de una Psicología Cultural centrada en los significados que se mueven cotidianamente en una comunidad o sociedad, de aquellas creencias, valores y supuestos que conforman los mecanismos de un grupo de individuos para darle sentido a sus actos. Esta psicología popular tiene una teoría de la mente propia, tanto en la cultura como en el individuo; es la explicación que se da sobre qué es lo que hace que los seres humanos funcionen, delimita la realidad y otorga pautas para la conformación de las relaciones y comunicación de los sujetos (Bruner, 2006).

La unidad de análisis de esta otra psicología posible ya no es el individuo aislado, sino los significados de la cultura, lo cual evidentemente incluye a los individuos y todos sus actos, puesto que se plantea que la cultura es inherente al ser humano, quien hace posible que éste se construya y a su vez se involucre en su propia cultura transformándola. Esta psicología no pretende luchar en contra de la individuación, por el contrario para comprenderla y aproximarse a cada persona necesita indagar acerca de su contexto cultural, puesto que estudiarlo aisladamente sería inútil. La cultura está distribuida, no se encuentra en la mente de una persona, sino que se halla en las relaciones de las personas entre sí, en el uso de objetos, en la construcción y negociación de significados, en la producción humana, en el lenguaje, en el simple y sencillo acto de mirar y ser mirado.

Lo que era obvio desde el primer momento era quizá demasiado obvio para ser apreciado en su totalidad, al menos por nosotros. Los sistemas simbólicos que los individuos utilizaban al construir el significado eran sistemas que estaban ya en su sitio, que estaban ya allí, profundamente arraigados en el lenguaje y la cultura, tardamos mucho en darnos cuenta plenamente de lo que la aparición de la cultura significaba para la adaptación y el funcionamiento del ser humano. (Bruner, 2006, p. 28)

La recuperación del sujeto y de su cultura nos guían entonces a otra revolución: la contextual (Bruner, 2006); en la que necesariamente se ve involucrada la antropología, la sociología y la etnometodología, haciéndonos ver que el sujeto al cual estudiamos no es un ser aislado y que las realidades sociales que construye no las hace desde fuera hacia dentro, por lo que no podíamos seguir refiriéndonos exclusivamente a fenómenos intrapsíquicos como los rasgos, el aprendizaje o los motivos; sino que tendríamos que comprender que todos los actos sociales en los cuales este sujeto se ve involucrado son acciones *situadas* en un mundo cultural que no se encuentra *en* la cabeza ni *fuera* de ésta, sino que se encuentra *distribuido* en las diversas prácticas sociales, en sus intencionalidades, formas de llevarlas a cabo y en los participantes e instrumentos involucrados en ello.

La metáfora de la mente como un texto se hace presente en esta nueva psicología, donde Bruner (2006) coloca como vía para la comprensión la narración que los sujetos hacen de manera cotidiana para explicarse el mundo y el desarrollo de sus propias vidas. La manera en la que se cuenta la historia personal es tan importante como el contenido de la propia historia, puesto que ambas dejan ver la significación que el sujeto ha construido de su vivencia. Dentro de las narraciones podemos encontrar cómo es que los sujetos dicen que son las cosas y también cómo creen que deberían de ser, mostrando así ciertos cánones construidos en la cultura y utilizados cotidianamente para entenderse mutuamente.

1.4 La recuperación del sujeto en su contexto: significado y sentido desde una aproximación Histórico-Cultural

Si bien es cierto que esta nueva forma de mirar al sujeto trajo consigo revoluciones en la comprensión del mismo, es necesario acotar que la propuesta de una psicología de los pueblos tiene aún cuestiones que resolver; aunque se ha buscado incorporar al significado como constructo constitutivo del sujeto y esencial para su comprensión, se han enfocado de manera central en los aspectos cognitivos que lo componen, dejando fuera los elementos volitivos y afectivos involucrados en la construcción de las interpretaciones de los sujetos.

Es necesario discutir acerca del énfasis que la propuesta de la mente narrativa coloca respecto a lo cognitivo, en la que la aproximación al significado se realiza mediante la verbalización, teniendo dificultades de llevarla a cabo cuando la vía se caracteriza justamente por la ausencia de ésta, como lo son las sensaciones o las imágenes que se pueden vislumbrar más bien como aspectos afectivos de la mente. Resulta de gran importancia discutir acerca de este planteamiento, pues se tiende a construir nuevamente conceptos duales, como lo es el cognitivo-afectivo, lo cual nos puede llevar a cometer de nueva cuenta errores relacionados con la fragmentación del sujeto y la valoración de ciertos componentes sobre de otros, como ya preveía Vygotsky:

La primera cuestión que se plantea cuando abordamos el problema de la relación entre el pensamiento y el lenguaje y los demás aspectos de la mente es la del intelecto o el afecto. Considerarlos separadamente a la hora de estudiarlos es un importante defecto de la psicología tradicional, pues da al proceso del pensamiento la apariencia de un flujo autónomo de “pensamientos que se piensan a sí mismos”, apartado de la amplitud de la vida, de las necesidades e

intereses personales, las inclinaciones e impulsos del que piensa. (1995, p. 55)

Coincidiendo con la cita anterior, considero que la metáfora de la mente como texto no es suficiente para explicar las sensaciones o percepciones de los sujetos, y que si bien se puede acceder a éstos mediante la narración, es complejo comprenderlos y conceptualizarlos desde lo verbal. Continuado con Vygotsky:

Tras cada pensamiento hay una tendencia afectiva-volitiva, que tiene la respuesta al último “por qué” en el análisis del pensamiento. Una verdadera y plena comprensión del pensamiento ajeno sólo es posible cuando entendemos su base afectiva-volitiva. (1995, p. 227)

El anterior dilema se puede ver también en el proceso de la adquisición del lenguaje y los elementos involucrados en éste. Bruner (2006) nos dice que existen ciertas funciones comunicativas que se encuentran ya establecidas antes de que el niño domine su lenguaje y se exprese lingüísticamente. Entre ellas se encuentran la atención dirigida al referente o signo, la adopción de turnos y el intercambio dentro de las interacciones. O como lo explica Vygotsky:

El balbuceo y gritos de los niños incluso sus primeras palabras, son claramente, estadios del desarrollo del habla que no tienen nada que ver con el desarrollo del pensamiento. Estas manifestaciones se han considerado en general como una forma de comportamiento predominantemente emocional. [*Aunque también*] se ha demostrado que la función social del habla se hace claramente patente ya durante el primer año [...] la risa, los sonidos articulados, los movimientos, etc., son medios de contacto social desde los primeros meses de la vida del niño. (1995, p. 106)

Lo anterior nos hace ver que la propuesta del significado como unidad de análisis para comprender los vínculos entre pensamiento y lenguaje no es suficiente para explorarlos a ambos. El significado de las palabras es tan sólo uno de los elementos involucrados en la conformación de la conciencia y de las funciones psicológicas superiores, el estudio de

éstas requiere a su vez de la incorporación de otros elementos para la comprensión, en los que se incluyan otros procesos psicológicos como el deseo, la motivación y la afectividad.

1.4.1 Hacia una integración del significado y sentido

Después de la muerte de Stalin, en 1953, los factores que congelaron el desarrollo y difusión de la obra de Vygotsky comenzaron a resquebrajarse y hacia el año de 1956 se edita la primera antología de sus escritos, continuando la publicación de la segunda en 1960. En el continente americano, se da a conocer la profundidad de su trabajo con la publicación de *Pensamiento y Lenguaje* en 1962, misma que contó con una introducción por parte de Bruner (Toulmin, 1984; Bruner, 1984). La recuperación de los textos implicó para diferentes psicólogos un arduo trabajo de interpretación y seguimiento de las líneas de investigación pendientes a desarrollar; cuestión que desembocó en la conformación de distintos grupos de trabajo, si bien guiados por los mismos conceptos iniciales, con diversas comprensiones acerca de éstos.

Ejemplo de ello es el concepto de sentido, el cual no fue retomado por la psicología soviética y poco ha sido reivindicado por las nuevas generaciones del modelo histórico-cultural. En numerosas interpretaciones, el concepto de sentido se utiliza indiscriminadamente con relación al de significado (González Rey, 2009). Siendo que inicialmente, la propuesta de introducir al sentido dentro de la psicología era el de proponer una nueva unidad de análisis para la psique humana. Dentro del último capítulo de *Pensamiento y Lenguaje*, Vygotsky esclarece aún más la profunda relación existente entre sentido y la psique al interpretar lo que Frederic Paulhan distingue por significado y sentido:

el sentido de una palabra es la suma de todos los acontecimientos psicológicos que la palabra suscita en nuestra conciencia. Es todo un complejo, fluido y dinámico, que tiene varias zonas de estabilidad

desigual. El significado es sólo una de las zonas de sentido, la zona más estable y precisa. Una palabra adquiere su sentido a partir del contexto en que aparece; en diferentes contextos cambia su sentido. (Vygotsky, 1994, p. 222)

Dentro de la anterior cita, significado y sentido hacen referencia a la unidad de la palabra, misma que si bien puede contener una definición universal, ésta puede ser utilizada de diversas maneras, ubicándola en diferentes situaciones y enunciada por diferentes sujetos, es decir, es el contexto en el que se utiliza la palabra la que la dotará de un sentido claro para el que la enuncia como para quien la escucha.

Como explica Kozulin en relación a las ideas de Vygotsky:

Distinguía entre significado de la palabra, que refleja un concepto generalizado, y sentido de la palabra, que depende del contexto del habla. El sentido de una palabra es la suma de todos los eventos psicológicos suscitados en la conciencia de una persona por esa palabra. [...] Mientras que el significado equivale al discurso socializado, el sentido representa una zona de contacto entre el pensamiento propio individual y el pensamiento verbal comprensible a los demás. (1995, p. 27)

Si bien el desarrollo del concepto de sentido se vio detenido, entre otras razones por la muerte de Vygotsky, existen ciertas evidencias de que el psicólogo ruso abría nuevos caminos de indagación y comprensión, no sólo de la relación entre pensamiento y lenguaje, sino de la reconceptuación de la propia psique humana:

No es solo el sentido que está más allá de la palabra. El sentido no es el elemento final de esta cadena. Más allá de la palabra están los afectos y las emociones. Sin la exploración de las relaciones de la palabra con el motivo, la emoción y la personalidad, el análisis del problema de “Pensamiento y Lenguaje” queda incompleto. (Luria, 1987, cit. en González Rey, 2009, p. 243)

Con el análisis de las afirmaciones de Vygotsky y sus posteriores interpretaciones, podemos concluir que sentido y significado son procesos

diferentes, que se articulan de diversas formas en el funcionamiento de la psique humana y su actuación dentro de los entornos. “Los significados, aunque con frecuencia representen sentidos en sí mismos, no expresan una relación directa, lineal, ni intencional con los sentidos” (González Rey, 2009, p. 247). Pareciera que al colocar al sentido dentro del aparato psíquico, Vygotsky pretendía formular una comprensión dinámica del sujeto, entendiendo que no era suficiente contar con categorías funcionales –como en gran parte han sido interpretadas en occidente- sino que era necesario desarrollar aún más estas propuestas y articularlas dentro del propio sistema psíquico. El concepto de sentido pretende realizar una coherente unificación entre la cognición y los componentes afectivos del pensamiento, a su vez, coloca un énfasis particular al carácter intencional y volitivo de la actividad humana.

Desde la investigación, el concepto de sentido permite aproximarnos a una nueva comprensión del sujeto, donde no basta con identificar aquellas significaciones que éste hace del mundo como si de una sencilla creación de conceptos se tratase, sino que se requiere indagar acerca de las implicaciones que estos significados tienen en el sujeto, de cómo es que le permiten realizar ciertos juicios y acciones, o cómo lo llevan a dificultosas disyuntivas, e incluso cómo es que los significados socialmente compartidos entran en juego con la personalidad de los sujetos y su constitución, con la comprensión de la realidad y la de su vida misma. Como se puede ver en el capítulo 2, el contexto, la participación dentro de éste y la distribución de los procesos psicológicos más allá de la mente humana, nos dan claves fundamentales para vislumbrar la construcción de significados y sentidos culturales, sus implicaciones afectivas y cognitivas dentro de las personas.

CAPÍTULO 2. El problema de la cultura, el contexto y el aprendizaje en la Psicología

*El hombre es por naturaleza
un ser de cultura.*

(BORIS CYRULNIK, 2004)

*...se trata de dirigir nuestra atención al lugar
adecuado, no sobre nuestras limitaciones
biológicas, sino sobre nuestra inventiva
cultural.*

(JEROME BRUNER, 2006)

Corría el año de 1799 cuando tuvo lugar el histórico descubrimiento de Víctor de Aveyron, caso que llamó la atención de médicos franceses al encontrarse con un joven de 11 ó 12 años de edad quien probablemente fue abandonado a la edad de 5 y por tanto se había visto obligado a sobrevivir en el bosque, sin mantener ninguna convivencia ni relación con otras personas. El médico Jean M. G. Itard se hizo cargo del joven, dándole el nombre de Víctor e implementando un modelo de intervención en el que pretendía educarlo y sensibilizarlo a la vida social. Dentro de su *Mémoire* (1801) y *Rapport sur Victor de l'Aveyron* (1806), Itard narra los avances y retrocesos que tuvo su plan, indicando de primera instancia que Víctor era un niño al que no le gustaba el contacto físico, arañaba y mordía si se le acercaban, tenía varias cicatrices en el cuerpo, entre ellas las de la viruela, tenía recurrentes movimientos espasmódicos y convulsivos y solía morderse o rasguñarse al estar encerrado. Si bien mediante los programas de educación de Itard, Víctor logró comenzar a socializar y utilizar ciertos

objetos para alimentarse, nunca conformó una relación significativa-afectiva con éste.

Otro caso particular fue el de Kaspar Hauser en Alemania, del cual se especula mucho, puesto que no se conoce en realidad si realmente existió o fue una más de las historias que por esos tiempos se escuchaban acerca de niños hallados en estado “salvaje” y que ponían en juego las reflexiones acerca de procesos culturales referidos a la moral, los buenos valores y la verdadera naturaleza del hombre. Uno de los rumores existentes en la época hacía referencia a que Kaspar era hijo ilegítimo de Napoleón Bonaparte o de alguna de las familias de la nobleza y que por eso mismo lo ocultaron. Mito o realidad, lo cierto es que el famoso escritor Jakob Wassermann, recuperó la historia de tan enigmático personaje y la convirtió en una de las obras más representativas de la escritura alemana, “*Kaspar Hauser o la indolencia del corazón*”, que vio la luz por primera vez en el año 1908. Lo que documentó Wassermann (1988) fue una de las realidades más interesantes de la época, se señala que visitó los lugares donde se dice vivió Kaspar, habló con los habitantes de dichos lugares, revisó documentos y protocolos que daban evidencia de la existencia de Kaspar, e identificó que todas ellas coincidían en lo siguiente:

El lunes siguiente al Pentecostés del año 1828, un joven fue encontrado vagando en las calles de Núremberg, harapiento, apenas capaz de andar erecto y de hablar y escribir unas cuantas palabras, principalmente su nombre. Llevaba una carta incoherente escrita por un labriego, en la cual decía que había nacido en 1812 y que pasó 16 años encerrado y aislado en un cuarto bajo y oscuro, a cargo de un campesino, quien había asumido el compromiso de alimentarlo pero mantenerlo oculto, y que el joven tenía el deseo de ser soldado, como su padre. (p. 20)

La historia de Kaspar y de su contemporáneo Víctor, se convierten en un ícono de discusión para los planteamientos que ya se presentaban en la época, el papel de la naturaleza y la cultura en el desarrollo de la

personalidad, inteligencia y aprendizajes de los humanos. De acuerdo con el psicólogo y etólogo Boris Cyrulnik (2004), la circunstancial diferencia entre un niño familiarizado y uno “salvaje” precozmente abandonado, se deja ver en la interacción que mantiene con los objetos y las personas; ambos pueden saber para qué sirve por ejemplo un vaso, lo toman con las manos y se lo llevan a la boca para tomar el líquido, sólo que el primer niño lo dejará sobre la mesa buscando la mirada del adulto que lo cuida, el segundo simplemente abrirá su mano y lo dejará caer. Lo que nos explica Cyrulnik, es que el niño familiarizado logra convertir el vaso en algo más que un utensilio al relacionarlo con el afecto del adulto y la posible historia que se desarrolle a partir de la relación adulto-objeto-niño, obteniendo así un objeto socializado y “afectivado”, dotado ahora de sentido.

Es acerca de la discusión de la importancia de la cultura y del contexto para la construcción de sentido de la que hablaré en este capítulo.

2.1 La importancia de la cultura

Los casos de Víctor y Kaspar, seguramente entre otros que se han narrado, nos demuestran que para el desarrollo del ser humano no es suficiente el paquete biológico con el cual nacemos¹, pues éste requiere necesariamente de ciertas “prótesis culturales” -como indica Bruner (2006)- para poder *ser* en un mundo lleno de *otros*: sujetos, historia, valores y significados compartidos; puesto que éstas:

¹ No pretendo con ello desestimar el proceso de desarrollo evolutivo de los seres humanos, sería temerario señalarlo de esta manera, y coincido plenamente con el planteamiento que realiza Cyrulnik: “Lo adquirido sólo es adquirido gracias a lo innato, que a su vez siempre es moldeado por lo adquirido” (2004, p.89), o el que hace Franz de Waal (2002) acerca de que somos 100% biológicamente culturales; mas para los fines del trabajo y la discusión de las posturas referidas al papel de la cultura, se hace necesario afirmar también lo que señala Geertz que sin la cultura somos animales descerebrados; y que “[parafraseando a Max Weber], el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido” (1973, p. 20).

nos permiten trascender nuestras limitaciones biológicas “en bruto”; por ejemplo, los límites de nuestra capacidad de memoria o nuestra capacidad de audición (...) es la cultura, y no la biología, la que moldea la vida y la mente humanas, la que confiere significado a la acción situando sus estados intencionales subyacentes en un sistema interpretativo. Esto lo consigue imponiendo patrones inherentes a los sistemas simbólicos de la cultura: sus modalidades de lenguaje y discurso, las formas de explicación lógica y narrativa y los patrones de vida comunitaria mutuamente interdependientes. (Bruner, 2006, p. 52)

Es decir, desde la postura que se asume dentro de este trabajo, es la cultura, entendida como procesos de interacción entre individuos concretos en espacios institucionales e institucionalizados específicos, la que posibilita una forma de comprender y relacionar los fenómenos macrosociales con los fenómenos psicológicos individuales (de la Mata y Cubero, 2003).

Con esta afirmación nos enfrentamos a un problema, ya que al igual que la dificultad en la delimitación del sujeto para su estudio y comprensión, definir qué es aquello a lo que nos referimos con cultura, ha resultado ser otra gran discusión dentro del transcurrir de la historia de la Psicología. El estudio de la cultura ha estado relacionado con otros conceptos, tales como contexto o ambiente e incluso los estímulos externos o variables externas, dependiendo del modelo y enfoque teórico que aborde el problema del sujeto y su relación con el mundo. En gran medida, el problema principal que observamos al definir el concepto de cultura es que se le construye de manera aislada del sujeto, como si se tratase de un elemento externo a éste, del cual tomará ciertas características para conformarse como persona.

De manera cercana a la anterior comprensión, el desarrollo mental ha sido considerado por numerosos enfoques como algo necesariamente interno en el sujeto, realizado mediante estructuras interiorizadas dentro de la mente; desde esta perspectiva, la cultura y el contexto representan simplemente el escenario para la “explicitación” de lo mental, obteniendo así un sujeto de estudio “radicalmente” individual, aislado y segregado de los otros. La dualidad de lo interno y externo separa profundamente al sujeto de su entorno, de las actividades que realiza, de las personas, objetos y significados con los cuales interactúa (del Río y Álvarez, 1994). ¿Dónde está el aprendizaje, la inteligencia, los afectos? Tradicionalmente se ha situado a toda función psicológica dentro del sujeto, comprendidas como una producción de éste; mas si nos cuestionamos acerca del proceso mediante el cual se han conformado, hallaremos que resulta insuficiente colocarlos exclusivamente dentro de la persona, puesto que en su construcción se ven involucrados numerosos objetos y situaciones propios de la cultura, sin dejar de lado los otros sujetos participantes y sus respectivas intenciones y significaciones. Cuando llegamos al mundo lo encontramos previamente “trabajado”, en el que existe toda una serie de conceptos y valores consensados en el lenguaje y la sociedad; ese “tercero” o “gran tiempo” del que nos habla el pensador ruso Mijaíl Bajtín (2000), interviene en nuestra interacción con los otras personas y con los objetos de nuestra cotidianidad, siendo esos otros los que nos otorgan la definición de nosotros mismos.

De acuerdo con lo anterior, una reconceptuación de la cultura resulta necesaria, la cual nos tendría que guiar necesariamente a una comprensión unificada del sujeto psicológico y de su contexto, de tal suerte que nos permita proponer una nueva unidad de análisis en la que se conciba que los procesos psicológicos se desarrollan de manera compartida y no desde dentro del sujeto. Debemos buscar integrar lo interno y lo externo, lo individual y lo social, de manera que el sujeto

regrese a su cultura, vida cotidiana, afectos y relaciones, mismos que, como he señalado, están sustancialmente involucrados en la conformación del sujeto mismo. Reconsiderar la máxima cartesiana “pienso, luego soy” implica reflexionar acerca de nuestra posición ante la realidad y el otro, identificando que no “soy” solo en el mundo, sino que soy porque el otro existe, donde el “ser juntos en el ser” es lo que más claramente expresa la construcción del sí mismo. “El otro dentro del yo” nos permite comprender que la verdad no cabe en una sola conciencia, sino que se genera en un encuentro dialógico de varias conciencias (Bajtín, 2002).

Siguiendo con esta reflexión, analicemos la propuesta de la psicología cultural², la cual supone que la mente humana se co-construye en la actividad conjunta de las personas a través de la mediación cultural; es decir, en la interacción con otras personas y con las prácticas y objetos presentes en el mundo social. Todo ocurre en un proceso dual de moldear y ser moldeado mediante la cultura, lo que supone que “los seres humanos habitan mundos “intencionados” (constituidos) dentro de los cuales las dicotomías tradicionales de sujeto y objeto, persona y ambiente, etc., no se pueden separar analíticamente y ordenar temporalmente en variables independientes y dependientes” (Cole, 1999, p. 102).

La cultura, desde la perspectiva Histórico-Cultural, se puede comprender como una gran reserva de artefactos acumulados por un grupo social particular a lo largo de su historia (Cole, 1999). Dichos artefactos representan no sólo aquellos objetos físicos construidos por los seres humanos, sino también su significación al ser utilizados en diferentes prácticas sociales, resultando éstos producto del instrumento cultural por excelencia, el lenguaje.

² Michael Cole recupera la propuesta de Richard Shweder (1990, cit. en Cole, 1999) acerca de crear una nueva disciplina llamada “psicología cultural” para lograr colocar a la cultura en el centro y no en la periferia. Acerca de las formas de llevar a cabo esta psicología, Cole recupera en gran medida las propuestas y líneas de teorización provenientes de la psicología Histórico-Cultural rusa (Cole, 1999).

Como en un inicio lo indicaba Vygotsky (cit. en Labarrere, 1998), la cultura está conformada por los sistemas de signos y herramientas acumulados en el patrimonio de la humanidad, mismos que son mediadores en nuestra participación dentro de las prácticas socioculturales; las cuales nos permiten conocer la forma en la que viven las personas, las actividades y los medios mediante las cuales las construyen, así como las ideas y concepciones que prevalecen en un momento dado. Es preciso resaltar la posición vygotskyana, presente también en otras posturas filosóficas³, acerca del carácter histórico de la cultura y por ende de la psique, el cual nos permite realizar un estudio del ser humano colocando en un plano principal las relaciones que establece con el mundo en el cual se desarrolla, es decir, por el sistema de relaciones sociales (Labarrere, 1998).

Nuestra inmersión dentro de la cultura permite que nos impregnemos de su historia, de su cotidianeidad, de los supuestos y de los códigos comportamentales que guían la participación de las personas. Como bien menciona Bruner: “Nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, depende de significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación” (2006, pp. 31-32). En gran medida, la comprensión que tengamos de dichos significados, dependerá de los contextos culturales en los cuales se desarrollen, de manera que aunque los significados “estén en la mente”, tienen su origen y significado “en la cultura en la que se crean”, escenario que nos permite saber “de qué tratan.” O como explica Labarrere: “los procesos psíquicos superiores están materializados en los productos y objetos culturales, así como en las formas, históricamente constituidas, de operar con éstos y en

³ Recordemos las influencias que tuvo Vygotsky entre ellas, K. Marx, F. Engels, W. Dilthey, B. Spinoza y G. Mead, entre otros (Labarrere, 1998).

la manera en que se relacionan los hombres para ejecutar dichas operaciones” (1998, p. 5).

Por otra parte, las interpretaciones que hagamos acerca de la realidad nos permitirán mirar no sólo las historias individuales de los sujetos que significan, sino también y sobre todo las formas canónicas de construir la realidad de una cultura. Para lograr estudiar esta relación desde la psicología, es necesario partir de la idea de que los seres humanos no somos simples espejos de la cultura, ya que es la interacción entre nosotros lo que dota de un carácter comunal al pensamiento individual (Bruner, 1999).

Como bien señala Sánchez (2006):

Nuestro interés en los estudios de la comprensión de los fenómenos psicológicos debe centrarse más en atender la manera en cómo las actividades que realizan los sujetos, se definen, clasifican y distribuyen en entornos con la participación de los otros; en la manera en cómo se significan dichas actividades y cómo los sujetos van dando sentido a las mismas. (p. 23)

Dotar de sentido a una actividad supone la construcción de una narración para explicar cómo son o cómo deberían de ser las cosas en un contexto cultural específico. A esto se refiere Bruner cuando habla del carácter canónico de la cultura popular, en la cual se proponen ciertas características comunes e ideales para que una situación se considere “normal”. Estas características están presentes en nuestro actuar cotidiano, las cuales en gran medida son obviadas por los sujetos que participan en dicha cultura, asumiendo que es así como se desarrolla la vida. En definitiva, cuando esta armonía se rompe con un acontecimiento fuera de lo común, las explicaciones narrativas surgen para así generar una comprensión de aquello que se ha salido de la norma, reconstruyendo la propia historia hasta encontrar ciertos elementos que brinden

coherencia a la situación, las intenciones y acciones desarrolladas (Bruner, 2006).

Las anteriores afirmaciones dejan en claro que necesariamente el sujeto debe de ser incluido dentro de su cultura para lograr comprender su desarrollo y conformación, puesto que éste estará íntimamente relacionado con el lugar en el que ha crecido, con las prácticas culturales propias de su sociedad y con el gran sistema simbólico que guía dichas actividades, la participación dentro de éstas y su interpretación. De acuerdo con lo anterior, comprender las particularidades de las diferentes situaciones en las que los sujetos se encuentran y actúan, nos lleva a la necesidad de establecer otra unidad de análisis clave para integrar el estudio de las prácticas sociales, su carácter situado en tiempo y espacio específicos de acuerdo con características particulares y la integración y participación del sujeto en dichos escenarios.

2.2 La comprensión del contexto

La construcción del concepto de contexto tiene que ver con la necesidad de la que hablaba en el apartado anterior; puesto que el uso que se le puede dar al constructo de cultura resulta en muchas ocasiones demasiado general para dar cuenta de significados y prácticas particulares, la propuesta del contexto como unidad de análisis permite situar de manera más concreta los diversos procesos que se pueden desarrollar en un escenario particular. En un inicio, cuando este concepto comenzaba a tomar importancia dentro de Estados Unidos de América, se le consideraba como un “estímulo variable” o un “medio cultural próximo” que podría dar cuenta del desempeño y del comportamiento como variables dependientes. Sin embargo, después de diversas investigaciones y con la generación de nuevas propuestas teóricas, se hizo necesario dejar

de pensar en el contexto como un ambiente predeterminado que influye en el comportamiento (Cole, Engeström y Vásquez, 2002, p. 5). Dentro del marco del modelo Histórico-Cultural han sido diversas las definiciones y atribuciones que se le han dado al concepto, sin embargo se pueden identificar elementos compartidos tales como el trasfondo sociocultural y temporal, la importancia del carácter situacional de las actividades y acontecimientos, así como la distribución de los procesos psicológicos entre los participantes y objetos del contexto.

De manera inicial, podemos recuperar las propuestas de Vygotsky acerca del concepto, mismo que si bien no se encuentra explícitamente desarrollado dentro de sus textos, se pueden recuperar elementos clave para comprenderlo. Como se ha señalado en el capítulo anterior, para el psicólogo ruso, el significado y el sentido de las palabras representan unidades de análisis fundamentales para comprender la relación entre pensamiento y lenguaje así como el hecho de estudiar el proceso mediante el cual se desarrollan las funciones psicológicas superiores en los seres humanos. Dentro de esta propuesta entra la discusión acerca de la importancia del contexto para que el significado de una palabra *cobre sentido* en el lenguaje vivo, es decir que para comprender el uso que se le está dando a ciertas palabras es indispensable entender a su vez la situación en la cual se presentan. Vygotsky analiza una fábula de Iván Krylov para explicitar lo anterior:

La palabra “danza”, con la cual termina la fábula, tiene un significado definido y constante. Este significado es idéntico en todos los contextos. Sin embargo, en el contexto de esta fábula adquiere un sentido intelectual y afectivo mucho más amplio. Significa simultáneamente “ser feliz” y “morir.” [...] La palabra absorbe el contenido intelectual y afectivo del contexto en el cual están entrelazados. (1987, cit. en Cole, 2003 [traducción propia]).

Por otra parte, si bien Vygotsky no menciona la palabra contexto cuando habla de las *situaciones sociales de desarrollo*, se puede identificar una significación similar a la que se ha seguido conformando dentro del modelo Histórico-Cultural, puesto que identifica que estas situaciones, presentes en los diversos escenarios de aprendizaje y desarrollo del niño, representan un proceso en el que las características del sujeto se combinan con la estructura social de las relaciones de las que forma parte, creando así un punto de partida en el ciclo de transformaciones en el desarrollo, mismas que permiten acceder a nuevos y más altos niveles de aprendizaje, así como a nuevas situaciones de desarrollo (Cole, 2003).

De acuerdo con lo anterior, podemos observar que el contexto resulta ser más que un espacio delimitado por sus componentes físicos, puesto que se trata de un escenario cultural, donde acontecen situaciones de interacción entre sujetos, objetos y los significados que históricamente se han construido y negociado en dicha cultura. Debemos colocar principal importancia a las formas de significación que se utilizan dentro de los escenarios y actividades concretos, así como en los mecanismos de comprensión y negociación de dichas significaciones.

Mercer (2001), autor que parte en gran medida de la propuesta vygotskyana acerca de la importancia del lenguaje como instrumento fundamental para la comunicación, y sobre todo para la creación compartida de significado y sentido; ha desarrollado el concepto de “contextos mentales” para hablar de lo que se construye en la interacción comunicativa de las personas. Explica que el contexto, más que tratarse de un ambiente físico, es “un fenómeno mental consistente en *cualquier información que empleen los oyentes (o los lectores) para comprender lo que oyen (o leen)*” (Mercer, 2001, p. 39). Profundizando en ello, indica que los elementos involucrados en la construcción del contexto son el lenguaje (oral, escrito o simbólico, por ejemplo los gestos), las reglas y nociones compartidas acerca de cómo relacionarse, el conocimiento y las nociones

compartidas acerca de lo que se habla o hace y aquellos elementos físicos (espacios y objetos) involucrados en lo que se dice o hace (Mercer, 2001).

A su vez, Erickson y Schultz (2002), indican que los contextos están formados por lo que las personas realizan y por dónde y cómo lo hagan, componiéndose a su vez de situaciones compartidas y sancionadas así como de las acciones que las personas realizan basándose en dichas definiciones (Mehan *et al*, cit. en Erikson y Schultz, 2002).

De manera central y recuperando las anteriores afirmaciones, lo que guía a los sujetos dentro de los diversos contextos en los que participa es la interacción con otras personas y a la par, el uso de objetos, códigos y significados construidos históricamente. Lo anterior les permite identificar qué tipo de normas -explícitas e implícitas-, se deben seguir, qué se puede esperar de los otros y qué pueden estar esperando de uno mismo; todo ello confluye con el conocimiento y experiencias que la persona ha tenido en otros escenarios, sean estos similares e incluso diferentes de aquéllos, lo cual posibilita su ajuste a las demandas de los nuevos contextos. Se debe dejar claro que los contextos no son dependientes exclusivamente del ambiente físico, dado que en un mismo escenario se pueden desarrollar contextos diversos de interacción, los cuales se transforman de acuerdo con las intenciones de la actividad y de los participantes, así como con las situaciones que éstas van produciendo. Recuperando desde la etnometodología, el concepto de *reflexividad* de Harold Garfinkel (2006), el cual señala la capacidad que tienen los sujetos de explicar y analizar sus prácticas cotidianas, y la interpretación que hacen Mehan y Wood (1975, cit. en Erikson y Schutz, 2002), acerca de la interacción mutuamente constitutiva entre las expectativas y la acción; se entiende que el objeto o el escenario no hace la situación, sino que son los participantes quienes crean y dotan de sentido a la situación, son sus actividades en colaboración, incluyendo sus intenciones y significaciones, las que constituyen la organización social de un suceso. O en palabras de Frake:

“El contexto no está ahí para que lo veamos, su especificación es una realización social” (2002, p. 31).

Siguiendo con estas ideas de la conformación y creación del contexto, Mercer (2000) menciona que éste “se concibe como una configuración de información disponible que empleamos para comprender el lenguaje en unas situaciones concretas. El “contexto” se crea de nuevo en cada interacción entre hablante y oyente o entre escritor y lector” (p.41), de igual forma “Las palabras llevan consigo la historia de su uso, pero también adquieren nuevos significados en nuevos contextos” (p. 217). Por ejemplo, para que una comunicación (interacción) pueda realizarse, es necesaria la construcción conjunta del contexto; donde de manera inicial dos personas sean capaces de mantener una conversación en la que compartan cierto conocimiento y no requieran de demasiadas claves de información para comprender lo que se está dialogando. Pero a medida que la conversación avanza, nuevos conocimientos compartidos pueden ir generándose a partir de la incorporación, por parte de los interlocutores, de nueva información necesaria para continuar el intercambio.

Desde otra perspectiva, Engeström (2001), siguiendo con los postulados de *la teoría de la actividad* desarrollada por Aleksei Leóntiev⁴, propone que se considere a los contextos como “sistemas de actividad” que integran al sujeto, el objeto y los instrumentos (herramientas materiales, signos y símbolos) en un todo unificado. Aunque, se debe aclarar que el sistema de actividad no es homogéneo, por el contrario, está conformado por múltiples elementos, voces y puntos de vista, los cuales están en una constante formación creativa: “Esta multiplicidad puede entenderse como una acumulación de capas históricas. Un sistema de actividad contiene

⁴ Colega de Vygotsky y de Alexander R. Luria, este último reconocido como el padre de la neuropsicología. Realizaron numerosas colaboraciones que les valieron el nombre de *la troika*, aunque es importante mencionar que si bien trabajaron juntos no conformaron esa estrecha relación de la cual narra la leyenda. Para una mayor profundización en este tema ver: Blank, 2000.

siempre sedimentos de modos históricos anteriores, como también brotes y retoños de un posible futuro” (Engeström, 2001, p.83).

Cercana a la anterior comprensión, Lave (2001) considera al contexto como un “mundo social constituido en relación a personas actuantes” (p. 17), resultando así forzosamente flexible y cambiante. Por ello, es de vital importancia considerar dentro del estudio del contexto procesos tales como la participación en las prácticas culturales, los procesos implicados en su comprensión y el aprendizaje situado en éstas como elementos clave en la creación y transformación de los contextos. Es decir, se hace necesario contar con herramientas teóricas que permitan aproximarnos al estudio de los procesos involucrados en actuar cotidiano de los sujetos dentro de diversos escenarios.

2.3 Participación en las prácticas culturales: aprendizaje situado y cogniciones distribuidas

La actuación en los contextos, como he señalado, tiene que ver con lo que los sujetos hacen dentro de éstos, las herramientas e instrumentos que utilizan, las intenciones de las actividades que llevan a cabo, las interacciones implicadas y las significaciones que se construyen de todo ello. Con esta gran variedad de procesos y situaciones involucradas, se hace necesario contar con conceptos específicos que apoyen el conocimiento y comprensión de los contextos, sus sujetos y prácticas culturales.

De primera instancia, el concepto de *participación* (Lave, 2001; Wenger, 2001) nos ayuda a entender el papel, las actividades y situaciones en las que los sujetos pueden verse envueltos dentro de un contexto específico. La participación se refiere al proceso de formar parte de una comunidad y también a las relaciones interpersonales que se construyen

dentro de ésta, tanto conflictivas como armoniosas. Wenger (2001) se refiere a la participación como un proceso activo que sólo corresponde a personas involucradas en la comunidad, es decir, aunque los objetos también estén implicados en la práctica, éstos no “participan” pues dicho proceso implica un *reconocimiento mutuo* el cual no es posible realizar con un objeto. Esta experiencia de mutualidad es una fuente de identificación, es decir de construcción de identidades mediante el mirar y ser mirado por el otro: “Al reconocer la mutualidad de nuestra participación, pasamos a formar parte unos de otros” (Wenger, 2001, p. 81).

Es importante aclarar que la participación va más allá de la intervención directa en actividades específicas y que tiene efectos que atraviesan el contexto específico en el cual se produce, involucrándose en la construcción y negociación de significados presentes en otros escenarios, y por tanto conformándose como un componente de nuestras identidades (Wenger, 2001). Como personas, participamos en diferentes comunidades de práctica y pertenecemos a diversos grupos dentro de las mismas, así, formamos parte de una familia, tenemos un rol dentro de ésta, asistimos a nuestros trabajos y desempeñamos papeles específicos, podemos a la par ir a la escuela o estar vinculado a alguna asociación vecinal u otro tipo de organizaciones; atravesamos cada escenario, realizando diferentes actividades e implicándonos de muy diversas maneras, pero siempre conservando la experiencia y significación de pertenecer a todos ellos. Es decir, cuando salimos del trabajo no es que simplemente “se apague” nuestro *ser* trabajador, sino que nos acompaña a los otros lugares a los cuales pertenecemos, formando parte de nuestra identidad.

La participación dentro de los contextos involucra a su vez un proceso de comprensión de lo que se hace en éstos, de las habilidades que se requieren para actuar ahí y de las normas para hacerlo; es así que el participar implica un constante aprendizaje, o en palabras de Lave:

la participación en la vida cotidiana puede ser concebida como un proceso de cambiante comprensión en la práctica, es decir, como aprendizaje. La actividad situada implica siempre cambios en el conocimiento y la acción, [*elementos que*] son centrales para lo que entendemos como ‘aprendizaje’. (Lave, 2001, pp. 17-18)

Con lo anterior, se comprende que el aprendizaje está estrechamente vinculado con la actividad en la que se le aplica, y puesto que no se trata de una sencilla transferencia, se entiende que es un proceso en el cual se lleva a cabo la abstracción de una serie de principios a partir de casos concretos y la aplicación de éstos a situaciones nuevas (Rogoff y Lave, 1984; Stevenson, 1991, cit. en Billet, 1994). Las actividades cotidianas contienen diversos problemas, soluciones a éstos y guías específicas, por parte de diferentes instrumentos, conocimientos o personas, siendo estas situaciones las que permiten el desarrollo y aplicación de los aprendizajes.

De esta forma, se hace posible una nueva comprensión del aprendizaje, al ubicarlo como proceso inherente a la participación dentro de los contextos, ya que tradicionalmente, los investigadores han estudiado el aprendizaje desde la perspectiva del que aprende, como si estuviese contenido en su mente, ignorando el mundo en el cual se desarrolla dicho aprendizaje. “Esta disyunción, que ratifica una dicotomía del cuerpo y la mente, deja de lado la cuestión de cómo construir una teoría que *abarque* la mente y el mundo en que se vive.” (Lave, 2001, p. 19). El hecho de vincular al aprendizaje con la situación en la cual se desarrolla, posibilita comprender que no se trata de la simple transmisión de cuerpos de conocimiento, sino que requiere ser considerado como un proceso cultural y social, vinculado a diversos productos de similar origen y conformación, y parte integrante de la actividad situada en contexto.

Si identificamos que el aprendizaje no se encuentra dentro de la mente del aprendiz, ni que el conocimiento está situado en la cabeza del

que enseña, entonces hablamos de una *distribución* de los procesos de cognición, del enseñar y aprender. Siguiendo con Lave:

el conocimiento y el aprendizaje se encuentran distribuidos a lo largo de la compleja estructura de la actuación de las personas en diversos ambientes. No se les puede individualizar en la cabeza de las personas ni en las tareas asignadas ni en las herramientas externas ni en el medio, sino que residen en las relaciones entre ellos.” (Lave, 2001, p. 21)

La interacción entre los participantes así como entre los diversos artefactos –instrumentos psicológicos y herramientas físicas- que la cultura proporciona, nos hace ver que “las personas parecen *pensar en conjunción o en asociación con otros.*” Los entornos sociales y las herramientas culturales, aparentemente “fuera” de la cabeza de las personas, representan no sólo estímulos y guía, sino que son en realidad “*vehículos del pensamiento*” (Salomon, 2001, p. 13).

Sorprendentemente, para el recorrido histórico de la psicología y el poco énfasis colocado en el fenómeno del aprendizaje como proceso distribuido, hallamos que desde principios del siglo XX, Münsterberg declaraba lo siguiente:

Una carta, un diario, un libro, existen fuera de los individuos, pero median entre dos personas o entre millones en el grupo social [...] El libro recuerda por el grupo social, y las experiencias del grupo, objetivamente registradas en él, dan forma a la acción social y el pensamiento social. La carta puede conectar todas las neuronas sociales distantes; el diario difunde excitación de un punto de un grupo social a millones de otros. Toda expresión objetivada se convierte en un atajo social. (Münsterberg, 1914, cit. en Cole y Engeström, 1993, p. 25)

De igual forma, Alexander Luria (1979, cit. en del Río *et al.*, 1994) hablaba de un cerebro extra-cortical o una conciencia cultural distribuida, la cual debería ser complementaria a la neuropsicología “interna”

desarrollada por él. Hablar de neuronas sociales interconectadas por medio de la cultura nos deja en claro que la mente, por sí sola, no podrá lograr desarrollarse y que la interacción con los objetos de manera solitaria, tal como proponía Piaget, no es suficiente para explicar los procesos de aprendizaje y desarrollo.

del Río y Álvarez (1993, 2003), retoman la propuesta de Luria y nos hablan de un cerebro externo y una genética cultural, conceptos que nos sugieren que si transformamos los objetos y las condiciones trenzados en nuestros sistemas de actividad, nos estaremos transformando también a nosotros mismos. El hecho de tener conocimiento de los mecanismos mediacionales de las funciones superiores psicológicas nos permite identificar y diseñar instrumentos psico-culturales y modificar los propios sistemas de actividad para así poner en marcha modelos de transformación, donde:

las repercusiones del diseño no sólo operan en el terreno de las mediaciones instrumentales, sino también de las mediaciones sociales y de los modos por los que organizamos, anclamos, compartimos y distribuimos nuestras funciones con otras personas y comunidades. (del Río y Álvarez, 2003)

Este tipo de construcciones van generando procesos de institucionalización que de acuerdo con Cole y Engeström (1993), se convierten en prácticas culturales alcanzando con ello una vida media mucho más prolongada que la acción individual misma. Ejemplo de ello puede ser la propia institución escolar, cuyas prácticas educativas trascienden incluso las propias aulas, y permean otras prácticas educativas en escenarios diversos.

2.4 La educación y el aprendizaje: la entrada en la cultura

Como se ha señalado, los contextos de participación se tornan en escenarios clave para la comprensión e interpretación de las actividades

que realizan los sujetos en los mismos, para conocer las formas en las que las personas se relacionan en diferentes tipos de escenarios, identificar qué se hace dentro de éstos y cómo los participantes se comportan para lograr ciertas metas. En suma, nos brindan situaciones constantes para la comprensión del aprendizaje, donde de manera particular podemos identificar figuras más expertas quienes nos presentan de manera intencionada el funcionamiento de nuestra cultura. De esta forma podemos dar cuenta de cómo la enseñanza y el aprendizaje se convierten en una práctica educativa, sea en situaciones de la vida cotidiana o bien dentro de instituciones creadas específicamente para ello. En palabras de Bruner:

la educación debe concebirse como una ayuda para que los niños humanos aprendan a usar las herramientas de creación de significado y construcción de la realidad, para adaptarse mejor al mundo en el que se encuentran y para ayudarles en el proceso de cambiarlo según se requiera. (Bruner, 1999, p. 38)

La construcción de la realidad es producto de la creación de conocimiento conformada a lo largo de tradiciones y mediante la caja de herramientas de formas de pensar de la cultura. En este sentido, nuestra capacidad de entender las mentes de los otros, es decir la intersubjetividad, es una habilidad que se lleva a cabo mediante el uso del lenguaje, de los gestos y otros medios: “No sólo las palabras hacen esto posible, sino nuestra capacidad para aprehender el papel de los contextos en los que las palabras, los actos y los gestos ocurren” (Bruner, 1999, p. 39).

La perspectiva teórica con la que abordamos nuestro fenómeno de investigación –histórico-cultural- nos permite comprender que la educación no es un proceso aislado, sino que forma parte de todo un sistema escolar, claramente enraizado en prácticas y sentidos identitarios de lo que para el propio sistema, significa el aprendizaje y la formación de las nuevas generaciones, y que por ende, es parte de un sistema más

amplio, el sistema cultural, donde la participación de la familia, la comunidad, los medios de comunicación, las tradiciones y las nuevas construcciones sociales conforman el conglomerado del acto educativo.

Las instituciones educativas son por tanto, el escenario mediante el cual cultura y educación se unen para guiar el aprendizaje de los estudiantes, decidiendo qué conocimientos, contenidos y valores han de ser transmitidos e inculcados en los alumnos. En el siguiente capítulo, se abordará la función de la universidad como institución de educación superior y más específicamente, el papel que juega para la formación profesional del psicólogo.

CAPÍTULO 3. Práctica y ejercicio profesional: el caso de la formación profesional del psicólogo.

*Vamos a la mar a contemplar las olas y la puesta del sol.
Acaso, también me enseñes a nadar y a pescar... Pero,
mientras me enseñas a nadar y a pescar, ¿qué quieres que
aprenda?: a nadar y a pescar simplemente, o cómo, por qué
y para qué me enseñas a nadar y a pescar. E incluso
pudieras querer que aprenda a enseñar a nadar y a pescar.*
(ALBERTO LABARRERE, 2008)

La formación de profesionales representa una de las tareas principales de las universidades, cuestión que por su relevancia y compromiso con la sociedad significa una actividad que debe estar en constante revisión y crecimiento. De primera instancia, se debe reconocer que una profesión representa a un conjunto de personas que brindan un servicio particular a ciertos miembros de la sociedad, se encuentran organizados en gremios que comparten conocimientos y técnicas específicas, mismas que transmiten a nuevos integrantes (Flexner, 1985 cit. en Macotela, 2007). Por otra parte, Hickson y Thomas (1969, cit. en Macotela, 2007) identifican que las profesiones comparten ciertos criterios, tales como los disciplinares, que involucran los conocimientos, destrezas y habilidades requeridas en el trabajo; los normativos, que se refieren a aquellos códigos éticos que regulan el actuar profesional; los relacionales, que integran a las interacciones del profesional y sus pares, sea en actividades de intervención o difusión; y los gremiales, que describen las formas de organización de los miembros, sea en asociaciones o sociedades.

Las anteriores especificaciones dan cuenta de la complejidad de la función que tienen las instituciones de educación superior al formar a los sujetos que deberán de incorporarse a diferentes y muy diversas profesiones, puesto que deben garantizar que sus estudiantes se apropien de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para ejercer en los diferentes escenarios laborales que se les presenten.

3.1 Panorama general ante los cambios en la educación superior

Desde las últimas décadas del siglo pasado, se ha venido desarrollando un movimiento global dentro de las universidades (UNESCO, 1999; Joint Declaration of the European Ministers of Education, 1999; Tuning, 2007) con el propósito de realizar mejoras en la educación y formación de los estudiantes, logrando así transformaciones en las reformas políticas, estructurales y curriculares, permitiendo así que los nuevos profesionales puedan hacer frente a la realidad del nuevo milenio, a sus crecientes problemas y a las nuevas herramientas y estrategias que se generan. Los planes curriculares y modelos educativos anteriores, basados en la transmisión y acumulación del conocimiento, están siendo cuestionados y transformados en miras de construir oportunidades formativas más reflexivas y acordes con las demandas actuales.

Ya desde la década de los noventa, se pensaba en la educación superior de este milenio, y de acuerdo con la UNESCO (1998), en su *Declaración Mundial Sobre La Educación Superior en el Siglo XXI*, la universidad habría de formar a los estudiantes para que se convirtiesen en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la realidad, buscar soluciones a los mismos, aplicarlas y asumir diversas responsabilidades sociales. Sumado a estas propuestas, contábamos ya con los cuatro pilares propuestos por Delors (1994): aprender a conocer, aprender a

hacer, aprender a convivir y aprender a ser, mismos que se han recuperado para considerar la enseñanza y el aprendizaje dentro de las universidades.

Por otra parte, desde la Unión Europea, específicamente desde las propuestas de conformación de un Espacio Europeo de Educación Superior¹, se gestaban a su vez, diversos proyectos en los que se buscaba integrar la participación de numerosas instituciones de los países miembros, con la finalidad de realizar mejoras unificadas a los sistemas de educación superior. Desde 1999, con los acuerdos del Proceso de Bolonia (Joint declaration of the European Ministers of Education, 1999) las instituciones educativas de dichos países², se han puesto a la tarea de cumplir con los objetivos de promover la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores, de establecer un sistema que pudiese homologar los diferentes grados y títulos profesionales con la finalidad de promover dicha movilidad, así como facilitar la contratación de ciudadanos europeos en diferentes países. Es dentro de este contexto que surge el Proyecto Tuning, el cual ha tenido como principal producción la identificación y clasificación de competencias profesionales genéricas y específicas, mismas que deberán desarrollar los estudiantes universitarios de la Comunidad Europea, y que se engloban en competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas (Tuning, 2008). Desde este proyecto, se entiende que las competencias representan una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, capacidades y habilidades que en cada campo profesional se habrán de desarrollar, mismas que

¹ El 25 de mayo de 1998, los Ministros de Educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido firmaron en la Sorbona una Declaración instando al desarrollo de un "Espacio Europeo de Educación Superior", lo cual los llevaría a la realización de la Conferencia que daría lugar a la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999 (EEES, s.f.).

² En 1999: Austria, Alemania, Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, España, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rumania, Suecia y Suiza (Council of Europe, s.f.).

pretenden enseñar a los estudiantes de manera general a comprender, actuar y ser.

De acuerdo con Fraile (2009) las universidades europeas están realizando diversas reformas para lograr tales propuestas, de tal suerte que permitan “desarrollar una serie de competencias profesionales a partir de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje, basadas en el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje dialógico desde la interacción y comunicación profesorado-alumnado y un tipo de evaluación formativa” (Fraile, 2009, p. 4). Es así que se pretende formar profesionales que puedan integrarse al mercado laboral e intervenir, en diferentes espacios internacionales, dando solución a problemáticas locales y globales. Con esta meta, las universidades están basándose en un modelo de formación por competencias, mediante el cual los profesionales desarrollarán habilidades, capacidades y destrezas íntimamente ligadas con los saberes que le permitan ejercer en diferentes espacios del campo laboral.

Desde América Latina, se ha adoptado el modelo del proyecto Tuning, desarrollando así el proyecto *Tuning América Latina*, que mediante el uso del mismo método europeo, ha buscado la articulación de diversas instituciones de educación superior y el desarrollo de titulaciones comprensibles y comparables entre sí mediante puntos específicos de referencia, esencialmente a través de la propuesta de competencias genéricas y específicas propias de las instituciones y profesiones en Latinoamérica (Tuning-América Latina, 2007). En México, la representación y responsabilidad corre por parte de la Dirección General de Educación Superior Universitaria de la Secretaría de Educación Pública (SES-SEP), y se incluye la participación de diversas universidades del país³.

³ La SEP constituyó el Centro Nacional Tuning y seleccionó a una universidad federal, la Universidad Autónoma Metropolitana, y cinco universidades públicas estatales: La Universidad de

El proceso de Bolonia y el consecuente desarrollo del Proyecto Tuning europeo y latinoamericano ha tenido diversas implicaciones dentro de las instituciones de educación superior de nuestro país, específicamente, en lo que se refiere a la innovación de los planes curriculares, se identifica la introducción del enfoque por competencias, la flexibilidad curricular, el currículo centrado en el alumno y la formación situada en la práctica (Díaz-Barriga Arceo, 2005, cit. en ANUIES, 2006). Por otra parte, la propia ANUIES declara que uno de los ejes fundamentales de las instituciones de educación superior es la de: “contribuir en la formación integral del estudiante. El desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes debe complementar con programas orientados a la adquisición de actitudes y valores congruentes con la responsabilidad social de la educación superior” (ANUIES, 2006, p. 145), para ello deberán “impulsar enfoques innovadores de aprendizaje, centrados en el dominio de habilidades intelectuales y prácticas para la generación de conocimientos, coherentes con una visión transdisciplinaria de los fenómenos, problemas y procesos” (ANUIES, 2006, p. 99).

Como se observa, el enfoque por competencias se ha convertido en una opción para la innovación de la educación superior, los planes curriculares basados en éste pretenden brindar una mayor importancia a los objetivos *praxeológicos*, es decir, aquellos referidos al “saber hacer”, que habían permanecido subvalorados en comparación con aquellos objetivos *epistémicos*, de mayor importancia dentro de la gran mayoría de los planes anteriores (Bronckart, 2008). La discusión sobre dichos planteamientos y el giro de la currícula centrados en el hacer más que en el saber, confiere

Guadalajara, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Universidad de Sonora, la Universidad de Guanajuato y la Universidad Autónoma de Yucatán. Actualmente participan a su vez el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad de Colima, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma del Estado de México y la Universidad Autónoma de Querétaro (Tuning América Latina, s.f.)

una serie de discusiones desde diversos campos del conocimiento -la psicología, la pedagogía, las neurociencias, entre otras- mas por las pretensiones del escrito solamente señalaré algunos elementos que dan cuenta ya de la problemática en ciernes.

Por una parte, la ANUIES (2000) considera que si bien la gran mayoría de instituciones de educación superior han realizado modificaciones a su oferta y planes de estudio, se sigue identificando el problema de la articulación entre el proceso formativo y las prácticas laborales. A su vez, Díaz Barriga (2006) señala que la transformación de los planes curriculares de formación profesional, centrados ahora en desarrollar competencias en sus estudiantes, los ha envuelto en la contradicción de buscar por una parte el desarrollo integral de una competencia general, y por otra desarrollar diversas competencias menores, práctica que fácilmente decae en la construcción de un plan curricular construido por objetivos fragmentarios. Mismos en los que se descompone una práctica compleja en actividades simples sin una vinculación clara, tal como ocurría con los anteriores modelos, implicando a su vez un énfasis en la aplicación de la técnica que termina por hacer de lado a la reflexión conceptual. De manera similar, Cornejo y Rosado (1990 cit. en Shweizer, 2009, p. 60) indican que: “La capacidad o competencia profesional sin visión ni virtud produce tecnócratas; la virtud sin visión ni conocimiento produce demagogos y el liderazgo sin compromiso ni convicción se vuelve inhumano y perjudicial.”

Finalmente, Bronckart (2008) nos advierte a su vez que, la implementación de un modelo curricular basado en competencias debe ser tomada con cautela, de manera que las instituciones educativas no terminen por enlistar competencias y subcompetencias dentro de objetivos heterogéneos que poco consideren el contexto escolar y cultural al cual pertenecen los estudiantes.

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

La educación, como dice Bruner “no es una isla, sino parte del continente de la cultura” (1999, p.29), y tiende a ser comprendida desde lo cotidiano, en palabras de Gimeno, como “preparación para la sociedad, para la vida adulta, para el trabajo o para seguir adquiriendo cultura” (1999, p. 31). En este sentido, la educación dentro de las universidades debe de preparar a sus estudiantes para vivir en su cultura, para comprender y apropiarse del lenguaje, conocimiento y otros instrumentos que le pertenecen y mediante los cuales podrán participar y transformar diferentes escenarios.

3.2 Formación profesional: acercamiento y participación en la cultura profesional

Como he descrito anteriormente y al lanzar una mirada hacia nuestras sociedades y los diversos problemas que de hace tiempo vienen sucediendo, se hace claro que no es suficiente enseñar a los estudiantes conocimientos y técnicas disciplinares, sino que es menester generar situaciones de aprendizaje que les permitan desarrollar habilidades analíticas y reflexivas necesarias para investigar, intervenir y brindar soluciones en múltiples y diversos contextos, pensando sobre todo en formar ciudadanos responsables y comprometidos con éstos. De igual forma, dichas situaciones formativas deben contener suficientes elementos realistas que permitan construir aprendizajes efectivamente auténticos, vinculados con el contexto profesional en el que se están formando, con las relaciones sociales implicadas en éste, con las situaciones y posibles problemas que se han de presentar (Monereo, 2010).

Una propuesta interesante para remirar los procesos de formación profesional es la que hace el psicólogo cubano Alberto Labarrere (2003), quien propone el concepto de *profesionalización temprana* para aproximarnos a los procesos de enculturación disciplinar. De acuerdo con esta perspectiva, el alumno es considerado desde el momento en que ingresa a la carrera, como profesional en formación a quien se le involucra desde un inicio, y a lo largo de las actividades cotidianas, con la cultura y las prácticas propias de la profesión, todo esto mediante la construcción de nuevas formas de interacción entre docentes y alumnos encaminadas a establecer relaciones de colegas. De esta forma, se proponen situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que el sujeto en formación se implica en el proceso formativo, reflexionando acerca de su propio andar por la institución y la disciplina, y tomando a su vez decisiones, en conjunto con

sus profesores, respecto a lo que se quiere y debería aprender y cómo hacerlo.

De manera muy cercana al planteamiento de Labarrere, la *modalidad formativa co-constructiva* propuesta por Monereo (2010) aboga por una negociación del programa formativo entre docentes y alumnos, con la finalidad de realizar ajustes acorde a sus necesidades; mas dicha negociación lleva siempre la guía del formador, quien propone los temas y experiencias de aprendizaje que considere más apropiados para la formación. Dentro de este mismo enfoque, se propone llevar a cabo un proceso de aprendizaje y aplicación, donde se entrecrucen *la teoría de la práctica y la práctica de la teoría*; mismo que será mediado por el docente y los demás compañeros en formación, haciendo uso de instrumentos de reflexión y diálogo que permitan al estudiante resignificar sus acciones y re-describirlas a partir de la experiencia de este intercambio dialógico.

Si bien las dos anteriores propuestas fueron inicialmente desarrolladas para abordar el problema de la formación docente, creemos que estos planteamientos pueden ser retomados para reflexionar acerca de la formación del psicólogo, disciplina que nos atañe en esta investigación, y la cual implica la investigación e intervención en diferentes escenarios.

La *profesionalización temprana* y la *modalidad formativa co-constructiva* están inmersas dentro del modelo histórico-cultural vygotskyano, en el que mediación, andamiaje, co-construcción de significados, aprendizaje y participación en las prácticas culturales cobran un sentido primordial para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde esta perspectiva, se ha señalado la importancia de reconocer el contexto y la actividad situada como elementos clave para comprender los procesos cognitivos y la construcción del conocimiento (Cole, 1999) (ver Capítulo 2). Siguiendo esta idea, Cole (1989 cit. en Labarrere, 2008) señala que el papel de la educación superior consiste en

propiciar situaciones dotadas de sentido y significado para la apropiación de la cultura profesional, cuestión para la cual se hace necesario reflexionar acerca de los escenarios de formación que las instituciones promueven para dicha empresa y las implicaciones que la participación en dichos espacios y actividades tiene para el aprendizaje de los profesionales en formación.

Es así que dentro de diferentes planes curriculares universitarios, se ha promovido la importancia del aprendizaje de la disciplina en aquellos escenarios vinculados directamente con la práctica profesional, donde los estudiantes puedan apropiarse de conocimientos, habilidades y actitudes al observar y participar en conjunto con profesionales expertos. La *mediación*, dentro de la actividad situada y en contexto, representa la interacción que establece, en este caso el profesional en formación, con los artefactos culturales de la institución y de la disciplina a la que pertenece, la cual está mediada por los significados locales compartidos históricamente. Dentro de este proceso, no sólo intervienen instrumentos semióticos o herramientas físicas, sino que participan a su vez otros sujetos, docentes y demás formadores, quienes interactúan con el estudiante fungiendo como acompañantes en la apropiación y co-construcción de los diversos significados disciplinares (Labarrere, 2008).

Conceptuar a los escenarios de ejercicio y formación profesional como *comunidades de práctica* (Wenger, 2001), nos permite comprender el entretejido de interacciones que representa la participación en un espacio como estos, mismos que se guían por una empresa específica en la que intervienen ciertas prácticas, actividades, rutinas, significaciones, instrumentos y herramientas propias de su cultura e historia. En el caso de la psicología, hablaríamos de una empresa vinculada a la investigación o la intervención, actividades que involucran diversos roles y funciones profesionales.

3.3 La psicología y su enseñanza

La psicología es considerada como una de las ciencias jóvenes, misma que en sus orígenes se nutrió de la filosofía, posteriormente se consolidó como una ciencia natural, para conformarse como una ciencia-profesión. El devenir de su historia le ha obligado a buscar construir una identidad propia, definiendo su papel y funciones ante la sociedad. Actualmente, se reconoce al psicólogo como científico que realiza actividades de investigación, o bien como un profesional dedicado en gran medida al trabajo en intervención. Aún así, la gran variedad de paradigmas y enfoques dentro de la psicología, desde el enfoque psicodinámico hasta el análisis experimental de la conducta, en conjunto con sus áreas de aplicación en la clínica, educación, laboral o investigación básica, representan un campo difícil de enseñar, mismo que requiere de formadores y modelos preparados para ello (Castañeda, 1995).

De acuerdo con lo anterior, formar a los psicólogos dentro de los espacios universitarios resulta una tarea compleja, que requiere de una formación holista, en la que exista una relación más clara entre la teoría y la práctica y en la que se considere que el aprendizaje de la psicología debe realizarse también en escenarios de posible aplicación profesional, donde se pueda articular el conocimiento teórico revisado en las aulas. Para formar psicólogos competentes es ineludible el trabajo en escenarios auténticos mediante la participación en proyectos formales y bajo la supervisión de expertos y tutores, elementos que permiten la difusión de los diversos campos de la psicología y la participación que se exige en éstos (Macotela, 2007).

En relación con las anteriores recomendaciones, es que se han desarrollado diversos modelos de formación profesional para los psicólogos

en los que resalta la importancia de acercar a los estudiantes a los problemas cotidianos de la disciplina, buscando desarrollar en ellos las competencias necesarias para hacer frente a ellos.

3.3.1 Algunas experiencias de formación en la práctica profesional del psicólogo

Diversas experiencias formativas nos demuestran que la participación en escenarios de la cultura profesional permite a los estudiantes aproximarse a su disciplina e integrarse a prácticas particulares, mismas que favorecen la construcción de aprendizajes, actitudes y formas de ser y desarrollarse como profesional. Desde la enseñanza de la psicología, se han propuesto diversos escenarios y modelos de enseñanza y aprendizaje en la práctica, mismos que nos señalan la necesidad de realizar transformaciones a nuestros planes de estudio y programas de formación.

A continuación presento una serie de modelos y programas para la formación en la práctica, de los cuales se derivan algunas investigaciones que dan cuenta de los resultados obtenidos en su implementación. Los particulares intereses y objetos de estudio permiten mostrar las diversas implicaciones que tienen para los estudiantes, docentes y profesionales el hecho de participar en dichos programas.

Inmersos dentro de la conformación del Espacio Europeo de Educación Superior, las universidades europeas han ido modificando sus planes curriculares para adaptarlos a los objetivos que dicho espacio propone, particularmente han comenzado a basar sus programas de formación en la promoción de competencias profesionales. El Prácticum de Psicología en universidades españolas. Consiste en una asignatura en la que los estudiantes de psicología asisten a centros universitarios o vinculados con la institución de manera que puedan ponerse en contacto con problemas de la práctica profesional, complementar su formación teórica con la formación práctica en ámbitos laborales y así desarrollar

competencias profesionales relacionadas con el plan curricular, ya sea diversas áreas de la psicología o bien en la investigación en psicología. En el prácticum, los alumnos cuentan con dos tutores, uno que se encuentra con ellos en el centro y otro interno, que desde la facultad va monitoreando las actividades (UNED, s/f; UAM, s/f).

En Latinoamérica, en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires se llevan a cabo las "Prácticas Profesionales y de Investigación" en diversas áreas de la disciplina, mismas que en las que se ha investigado la construcción y resignificación de *modelos mentales* por parte de los estudiantes en torno a la intervención en psicología. Mediante la aplicación de un pre y postest, se identificó que los estudiantes, después de haber participado durante un cuatrimestre en las prácticas, manifestaban cambios relacionados a la comprensión de los problemas de la profesión, al brindar mayores explicaciones e hipótesis que descripciones; identificaban aquellos antecedentes del problema y su posible vinculación con otras disciplinas para hallar soluciones pertinentes (Erausquin y Basualdo, 2004).

Por otra parte, en nuestro país, dentro del programa de maestría en Psicología Escolar dentro de la Facultad de Psicología de la UNAM, se propone un modelo para la formación mediante la investigación aplicada, en el que los estudiantes pueden aproximarse a situaciones y problemas reales de la disciplinas al diseñar proyectos de investigación e intervención en escenarios educativos, supervisados por un tutor, y al mismo tiempo participar en seminarios, talleres y cursos de formación teórica (Macotela, 2007).

Así, se proponen distintos proyectos formativos que siguen diversos enfoques psicopedagógicos y pretenden formar de acuerdo con particulares perfiles profesionales. Para ello se, resaltarán dentro de éstos intenciones, mecanismos y escenarios vinculados a dichas metas.

3.5 La propuesta del Programa de Escenarios Formativos: acercamiento temprano a la práctica profesional

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

con una visión sólida, actualizada, plural y crítica acerca de los campos de conocimientos y de la intervención profesional de la disciplina. Se busca que el estudiante se caracterice por ser de alta calidad, con compromiso social, con capacidad tanto de innovación en procesos de intervención e investigación, como de trabajo en equipo y manteniendo una formación permanente. (Facultad de Psicología, 2008)

Esta propuesta posibilita la oportunidad de que desde los primeros semestres, en el área de formación general, los estudiantes puedan cursar asignaturas relacionadas con los diversos campos de profesionalización, como los son los procesos psicosociales y culturales, las ciencias cognitivas y del comportamiento, la psicología clínica y de la salud, la psicología organizacional, la psicología de la educación, así como la psicobiología y las neurociencias. Posteriormente, el área de formación profesional, les permite especializarse –de manera opcional- en uno de los anteriores campos de conocimiento y finalizar sus estudios con una especialidad en líneas particulares de investigación o intervención. Si bien la puesta en marcha de este plan curricular ha implicado una serie de transformaciones relacionadas con la formación interdisciplinar y una constante reflexión acerca del entorno social, el problema de la participación y la comprensión de las prácticas profesionales sigue siendo un elemento pendiente a tomar en cuenta dentro de la facultad. Puesto que:

para apropiarse del *ser* psicólogo no basta con que el alumno reconozca y domine los aspectos teóricos que guían la ejecución de

procedimientos específicos en un contexto profesional abstracto, sino que también es indispensable que se aproxime y participe en espacios concretos, adentrándose en ellos y en toda su complejidad y particular organización. (Rodríguez, de Diego y Jurado, en prensa)

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

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

La intención de abrir otros espacios para la formación profesional implica también abrir nuevas posibilidades de relaciones entre expertos y novatos, en donde el profesional responsable, más que fomentar la

distancia muchas veces observada entre maestros y alumnos, pueda establecer mecanismos adicionales de enseñanza y acompañamiento que se perfilen a establecer una relación de colegas entre experto y profesional en formación (Rodríguez, *et al.*, en prensa).

Es así que los agentes participantes dentro del programa son el *psicólogo en formación*, estudiante perteneciente a los semestres iniciales hasta terminales de la carrera, su *Acompañante Académico (AA)*, profesional responsable de guiar las actividades del primero dentro de su escenario de trabajo, y el *Acompañante del programa de ESFOS (AE)*, quien mantiene una comunicación constante con ambos con la intención de dar seguimiento a su participación dentro del programa, procurando construir, sobre todo con el psicólogo en formación, un diálogo reflexivo en torno a su propia formación, a los significados que construye acerca de la psicología y del quehacer profesional (Ver Fig.3.1).

Fig. 3.1 Modelo del Escenario Formativo.

Fuente: Rodríguez, de Diego y Jurado (en prensa)

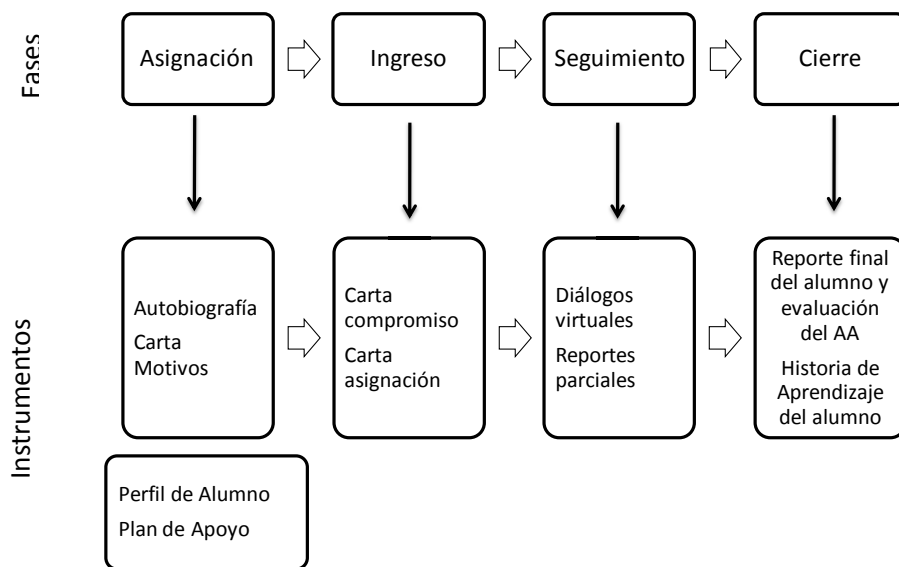


La estancia de los estudiantes dentro del escenario depende de las actividades a realizar dentro de cada uno de éstos, asistiendo mínimamente a lo largo del periodo de un semestre escolar, pero teniendo la posibilidad de continuar otro periodo más si se llega a acuerdos con su con su AA, para participar en otras actividades o proyectos.

De manera general, el programa se divide en cuatro fases principales, desde la *Asignación* de los estudiantes a sus escenarios, pasando por el *Ingreso* al mismo y el *Seguimiento* de toda la experiencia, hasta el *Cierre* o Balance de todo el proceso. Dentro de cada una de éstas se solicita la elaboración de diferentes documentos y se aplican algunos instrumentos, mismos que permiten realizar la intervención e investigación dentro del programa (Ver Fig. 3.2).

Fig. 3.2 Fases e instrumentos utilizados en el programa ESFOS.

Fuente: Rodríguez, de Diego y Jurado (en prensa).



La *Asignación* engloba las actividades relacionadas con el contacto con los estudiantes y la solicitud de su *Autobiografía Académica* y *Carta de exposición de motivos*, mediante los cuales se identifican los intereses, habilidades y dificultades de los estudiantes, mismos que son de utilidad para asignarlos a un escenario específico. Estos elementos se comparten con el AA a través del *Perfil* inicial, para que aquél ajuste su definición de actividades formativas para el alumno. Por parte del AE, se construye un *Plan de Apoyo*, en el cual se identifican de manera general, los posibles andamios a construir para acompañar el diálogo y la reflexión con el estudiante, y a la par proponer materiales bibliográficos, visitas u otras actividades, que pudieran ser de apoyo para la comprensión de lo que se hace en el escenario.

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

A lo largo del *Seguimiento*, el psicólogo en formación envía mensualmente al AE, y por correo electrónico, reportes de actividades, donde da cuenta del trabajo realizado y las experiencias vividas, tomando en cuenta los aprendizajes, dificultades y logros obtenidos. Por su parte, el AE hace una lectura buscando encontrar puntos de reflexión y apoyo a tomar en cuenta durante la retroalimentación. Para lograr lo anterior, el AE formula preguntas y hace comentarios a lo escrito por el psicólogo en formación, mismos que éste deberá de responder en la siguiente entrega, desarrollando así un *diálogo virtual*, que puede ser ampliado en sesiones

cara a cara. Otra actividad desarrollada por el Acompañante de ESFOS es tener una reunión de valoración, a la mitad de la experiencia, con el AA en la que se discute el desarrollo observado en el estudiante, sus aprendizajes, necesidades y potencialidades, mismos que pretender ser apoyadas por ambos agentes al proponer otras actividades o mecanismos de andamiaje. Con esto se busca a la par sensibilizar al AA en su rol y funciones como acompañante, reflexionando acerca de la relación establecida con el psicólogo en formación, las oportunidades de aprendizaje que puede ofrecerle y las enseñanzas que esta experiencia deja en su permanente formación como profesional y como acompañante académico.

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

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

principal actividad es la intervención guiada por procesos de investigación) y por último, las instituciones públicas y privadas (sin vínculo con la facultad y más alejados de la vida académica, en las que la intervención se encuentra en gran medida desvinculada de los procesos de investigación).

Como puede apreciarse, el programa de ESFOS representa sólo una de las propuestas posibles a desarrollar dentro de las instituciones de educación superior. Numerosas universidades han desarrollado planes curriculares centrados en la enseñanza de aquellos conocimientos específicos relacionados con los contenidos que los estudiantes deberían aprender acorde a su disciplina, a su vez, y recientemente, se han propuesto incluir cursos en los que se enfatice también la adquisición de ciertas competencias propias de la profesión, de manera que los estudiantes desarrollen habilidades centradas en la reflexión, solución de problemas y uso adecuado del conocimiento.

La enseñanza y el aprendizaje de la psicología cae dentro de las preocupaciones institucionales, representando una tarea importante al tratarse de una disciplina con diversas áreas de trabajo, por lo que se ha buscado construir un perfil profesional mediante el cual el psicólogo pueda enfrentarse a una amplia gama de problemáticas desde diferentes miradas. La puesta en marcha de las propuestas curriculares deja ver que una problemática actual en la enseñanza de la psicología se trata del énfasis puesto en que los estudiantes aprendan los contenidos conceptuales y su uso, pero se deja en un segundo término el que se involucren en la práctica profesional y se apropien no sólo del conocimiento y de los instrumentos para investigar e intervenir, sino que se impliquen en la cultura profesional, la cual incluye las cualidades de las relaciones académicas y laborales, los roles y expectativas de los participantes en éstas, así como la ética que guía las prácticas. Esto último, además del conocimiento de contenidos y el uso de instrumentos, permite al psicólogo en formación construir una forma de concebir la

disciplina y comenzar a mirarse a sí mismo dentro de ésta (Rodríguez, *et al.*, en prensa).

Es claro que el plan curricular explicita las intenciones formativas relacionadas con el aprendizaje de contenidos, competencias y actitudes, de manera que el estudiante se gradúe con un perfil que le permita insertarse en diferentes áreas laborales en las que pueda ejercer su profesión de manera ética, responsable y comprometida con la sociedad. Sin embargo, en la puesta en marcha del currículo, se observa que las áreas de formación más explotadas resultan ser las que a contenidos y competencias se refiere, dejando poco o nulo espacio para la reflexión relacionada con aquellas áreas encaminadas a la formación actitudinal, relacional y afectiva del alumnado. Con ello nos referimos a cómo el estudiante se pone en contacto con la cultura de su universidad y de su profesión, a cómo comienza a vincularse con una serie de significados que guían las relaciones humanas en dichos espacios, lo que se espera de cada uno de los agentes involucrados, tanto docentes y alumnos, y lo que se espera sean estos últimos como profesionales. Pocas veces nos detenemos a pensar en cómo los estudiantes conciben su profesión, el por qué han elegido estudiarla y si se sienten identificados con lo que ésta representa para ellos (Rodríguez, *et al.*, en prensa).

Siguiendo las anteriores inquietudes es que comienzan a gestarse los propósitos de esta investigación, puesto que desde lo cotidiano de acompañar a los psicólogos en formación, comienzo a preguntarme qué es lo que implica para ellos estar dentro de los escenarios formativos, cómo se miran dentro de ellos y cómo vinculan estas experiencias con otras desarrolladas dentro de la vida de la facultad, sus aulas, jardinerías y pasillos y cómo esto mismo va conformando a las personas que son. En el siguiente capítulo se podrá conocer el método desarrollado para buscar contestar las preguntas que he formulado.

CAPÍTULO 4. Aproximaciones metodológicas para comprender los significados y sentidos profesionales

Claro que sé algunas cosas, pero lo importante no es eso. Lo que cuenta realmente no es lo que sé, sino lo que intuyo.

(JOSÉ SARAMAGO, 2001)

La psicología, como otras ciencias humanas, trabaja con un sujeto social e intencional, que utiliza el lenguaje como instrumento de comunicación y comprensión de la realidad, siendo éste a su vez la herramienta fundamental para su estudio. La expresión de los sujetos en situaciones en las que se sientan involucrados y emocionalmente implicados en las actividades, resultan los escenarios fundamentales para la construcción del conocimiento. He analizado ya la importancia de considerar los contextos de participación de los sujetos y la relación e interacción construida dentro de éstos como eje fundamental para comprender qué y cómo es que las personas comprenden y viven su cultura. De manera central, he resaltado el interés por comprender aquellos significados y sentidos construidos por las personas al participar en contextos particulares de su cultura; y específicamente en este escrito se exploran y se da cuenta de aquellos significados y sentidos profesionales construidos por los psicólogos en formación dentro de escenarios de práctica profesional. Es dentro de este capítulo donde se presentarán los andamios metodológicos utilizados para guiar dicho estudio, así como los instrumentos mediadores en la construcción de indicadores clave para

identificar aquellos elementos propios de la psicología y del ser profesional que fueron apropiados y reconstruidos por los psicólogos en formación.

Al realizar investigaciones como ésta, en la que se pretende involucrar a los participantes en la construcción del conocimiento psicológico, es fundamental seguir una línea reflexiva y asumir ciertos lineamientos para establecer el vínculo con los participantes de la investigación y la correspondiente construcción metodológica.

4.1 Investigación cualitativa

Los métodos cualitativos de investigación se pueden remontar hacia varios siglos atrás, desde la observación o los diarios de campo en la civilización griega por ejemplo, pero es hasta finales del siglo XIX y principios del XX que la investigación cualitativa se reconoce como una opción para la comprensión y teorización de los fenómenos sociales (Taylor y Bogdan, 1992). Particularmente, como señalan Goetz y LeCompte, (1998), no es hasta las dos últimas décadas del siglo XX cuando comenzó a jugar un papel primordial en la comprensión de los fenómenos educativos. Cabe señalar que este tipo de investigación ha sido desarrollada desde diversas disciplinas, contando así con particulares ejes teóricos, conceptos y significaciones, aunque influyéndose entre sí al establecer sus propias comprensiones.

Desde la postura del modelo Histórico-Cultural, Vygotsky propuso el método causal-genético, mediante el cual se entendía que para estudiar las funciones psicológicas superiores, se tendrían que utilizar situaciones experimentales de enseñanza para reproducir dichas funciones. Lo anterior implicaba necesariamente que el investigador se involucrara directamente con el sujeto a estudiar (Davydov, 1995, cit. en Castillo, 1997). Es así que, la indagación debe comprenderse como un proceso

dinámico en constante movilidad, en el que investigador e investigado están interrelacionados en una continua interacción e influencia mutua (Goetz y LeCompte, 1998; González-Rey, 2003; Latorre, 2003; Taylor y Bogdan, 1992; Wiesenfeld, 2000).

A lo largo de la interacción mediada por el diálogo y la comunicación, los sujetos irán expresando aquellos elementos relevantes de su historia, creencias y representaciones, mismos que posiblemente no se relacionen de manera cercana con aquellos elementos que se desean indagar. Por ello es necesario que el investigador organice la conversación (entiéndase como el diálogo establecido mediante diversos instrumentos de investigación) y estimule al sujeto a encaminarse a nuevas zonas de reflexión. Se podría decir que se construye una *zona de desarrollo próximo* en el diálogo mantenido con los participantes, puesto que se parte de significaciones construidas previamente por ellos y se orientan hacia una reconstrucción en niveles reflexivos más profundos. Es durante esta comunicación que el sujeto reorganiza sus significados, involucrándose emocionalmente en un proceso gradual de construcción de una nueva comprensión, el cual se espera pueda ser expresado al investigador. Este último deberá esforzarse por profundizar en el vínculo entre lo expresado por el sujeto y los ejes de su propia indagación.

La comunicación es de igual forma un proceso esencial para la identificación de indicadores para la interpretación, que se construyen mediante el análisis del contenido de los diversos instrumentos utilizados en la investigación, cuyos resultados representan sólo momentos parciales en la indagación. El proceso es muy distinto a los mecanismos de categorización de las respuestas o a la integración de éstas dentro de categorías fijas ya existentes (Gutiérrez, 2009).

Vygotsky criticaba aquellos métodos que fragmentaban los componentes del objeto de estudio, por ello propuso el concepto de

“unidad de información” para aproximarse al estudio de los fenómenos psicológicos. Así, indicaba que si bien un fenómeno debe de descomponerse para su análisis, el producto de dicha separación debe ser una unidad de sentido acorde a la realidad, misma que integre aquellas partes elementales del todo, pero que no deje de lado las características esenciales del mismo (Vygotsky, 1994, cit. en Castillo, 1997).

Siguiendo con lo anterior, las *unidades de sentido* dan cuenta de la interacción entre los indicadores, provenientes del análisis de contenido, y la propia relación que tienen con los supuestos guías de la investigación; el conjunto de la diversidad e incluso la contradicción de los indicadores permiten la construcción de una nueva dimensión explicativa. Si bien las unidades buscan ser los momentos conclusivos de la investigación, éstas no deben ser necesariamente definitivos, resultando ser en muchos casos nuevos problemas a indagar o redefiniciones de aquellos iniciales (González-Rey, 2003).

Dentro de este trabajo de indagación, la investigación cualitativa nos permite adentrarnos a la experiencia de los psicólogos en formación y conjugarlos con las unidades teóricas de nuestro interés: el significado y el sentido, permitiendo tener una identificación de aquellos indicadores vinculados con la historia personal de los sujetos, sus comprensiones acerca de la psicología, sus motivaciones y aspiraciones profesionales; y perfilar a su vez la construcción de unidades de sentido que apoyen en el proceso de resignificación de las unidades teóricas en relación con la experiencia de los participantes.

4.2 La narración como vehículo para la interpretación

Para adentrarnos en los significados y sentidos construidos por los sujetos se hace necesario, como se señaló en el apartado anterior, implicarlos

dentro del propio proceso de investigación, procurando involucrarlos emocionalmente con lo que se pretende conocer. Es así que la narración, dentro de los procesos de conversación, se convierte en el instrumento por excelencia para que los participantes hablen de y reflexionen sobre sus experiencias, y para que a su vez, los investigadores puedan comenzar a construir un diálogo con ellos.

La narración es una de las formas más frecuentes y poderosas del discurso en la comunicación humana, resulta ser una actividad social – oral y escrita- mediante la cual las personas organizan, reconstruyen y explican los diferentes acontecimientos de su vida (Atkinson, 2005; Bruner, 2006). La narrativa es en sí misma una actividad generadora de significado pues es mediante ésta que comenzamos a comprender cómo funciona la cultura en la que nacemos y crecemos, con ella resignificamos y dotamos de sentido remembranzas; al narrar nos relacionamos con los demás y compartimos lo que somos, lo que pensamos, creemos y aquello que planeamos (Bruner, 2006).

La posibilidad de reconceptuar nuestra historia nos permite mirar de manera diferente nuestras experiencias y proyecciones de vida. Esto último se vincula con nuestra capacidad de imaginar alternativas ante la realidad, considerando que nuestra historia no determina nuestro futuro, aunque reconociendo que es la propia cultura la que nos proporciona guías para lograr un equilibrio entre la estabilidad y el cambio, al presentarnos posibilidades y limitaciones (Bruner, 2006). Estas dos cualidades del ser humano se dejan mirar cuando el sujeto se expresa y nos deja conocer su vida, lo que le resulta importante, los problemas que identifica, lo que le gustaría hacer, entre otros elementos.

Ya hacia la década de los setenta del siglo pasado, el sujeto como narrador se convertía para las ciencias sociales en el eje principal para la indagación del mismo. La narración permite al investigador identificar y

comprender los procesos cognitivos y afectivos, así como las relaciones sociales que intervienen en su construcción. Además, nos permite entrar al mundo de los significados y la identidad de los sujetos, comprender las prácticas cotidianas y su implicación en los procesos de interacción, identificación y reconstrucción personal y cultural (Aceves, 1994).

Dentro de una psicología cultural, la narración representa una aproximación para comprender los recursos a los que los sujetos recurren en la creación de significados en contextos culturales y a su vez vislumbrar aquellas prácticas mediante las cuales son construidos. Se trata de una psicología interpretativa, que estudia cómo los sujetos narran lo que creen que han hecho, en qué situaciones, de qué maneras y por qué razones; resultando de gran importancia tanto su forma como su contenido. Desde esta perspectiva, no será de importancia saber si la narración coincide con la de otros testigos, o si ésta es “verídica” o “falsa”, puesto que nuestro interés radica en lo que *la persona* piensa que sabe o hizo, por qué piensa que sabe eso o por qué lo hizo, cómo miraba las situaciones en las que se encontraba, etc. (Bruner, 2006).

De acuerdo con lo anterior, el interés por comprender los procesos formativos desde la propia voz de los psicólogos que participaron en esta investigación tiene que ver con conocer desde su experiencia lo que consideran que han aprendido, lo que *piensan* que es la psicología, el ejercicio profesional y el propio psicólogo; lo que *sienten* en torno a su formación y su vida personal, lo que creen que se espera de ellos y lo que ellos mismos vislumbran como futuro.

4.3 La participación en los contextos como recurso de indagación

Desde el modelo Histórico-Cultural, la investigación de los procesos psicológicos se hace efectivamente posible al participar en situaciones de intervención. Vygotsky (1982, cit. en Álvarez 1990) indicaba que los principales avances en psicología teórica se basaban sorprendentemente en hallazgos provenientes de la psicología aplicada, y consciente de ello propuso el término de “experimento formativo” (1983, cit. en Álvarez 1990) para hablar de aquellas situaciones en las que la investigación debe de ser diseñada pensando en las implicaciones que de la intervención con los sujetos puedan sucederse.

Para Vygotsky, el trabajo de investigación psicológica no es otra cosa que diseño educativo: el investigador que busque el origen de las funciones cognitivas, debe de crear las condiciones *de cambio* (frente a la invariabilidad perseguida tradicionalmente en la psicología experimental) en el sujeto mediante la oferta de instrumentos mediacionales distintos a medida que esos instrumentos permiten al sujeto reestructurar su actividad cognitiva. (Álvarez, 1990, p. 44)

Rodríguez y Urteaga (2006), retoman en gran medida lo anterior y proponen la metáfora de la *exploración metodológica* al hablar del proceso de investigación como un viaje a la cultura de los escenarios de indagación. Así, el camino de búsqueda se convierte en una ruta de comprensión y significación desde los contextos de participación de los investigadores y de los investigados al entablar relaciones y diálogos mediante diferentes actividades e instrumentos. La exploración tiene lugar dentro de un contexto de intervención e investigación, lo cual nos permite comprender que esta última no comienza al interpretar la información, sino desde el momento mismo en el que el investigador participa en el contexto y con los participantes a estudiar. Se resalta la importancia que tienen los diversos *momentos empíricos* que suceden a lo largo de la

actuación, que si bien representan situaciones concretas de intervención, resultan a su vez escenarios de construcción de conocimiento y oportunidades de reflexión en torno a la teoría.

Puedo decir que a lo largo de tres años he emprendido una exploración dentro de los procesos de formación profesional de varios psicólogos en formación al acompañarlos en su inserción, seguimiento y cierre de participación dentro de escenarios de práctica profesional en el programa de Escenarios Formativos (ESFOS), lo cual me ha permitido a su vez construir conocimientos vinculados a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la psicología en contextos profesionales, de identificación con la psicología y el ser profesional así como de las actividades e instrumentos mediadores para ello. La propia formulación de los propósitos de esta investigación se ha ido gestando desde la experiencia misma del acompañamiento, del ejercicio reflexivo apoyado por la teoría y de los espacios de diálogo y discusión entre colegas acompañantes del programa de ESFOS.

4.4 Problematización y objetivos de la investigación

La importancia que tienen los conceptos de significado y sentido, provenientes del modelo Histórico-Cultural (ver Capítulo 1), radica en que permiten adentrarnos al estudio de los procesos de enculturación, es decir de la apropiación de la cultura, específicamente de las concepciones, actividades, valores y roles propios de ésta. Centralmente, en el estudio de los procesos de formación profesional, estos dos conceptos nos hablan de aquellos elementos, presentes en la cultura profesional y los contextos específicos de práctica, que son aprehendidos y reconstruidos por los profesionales en formación al interactuar entre sí y en diversas actividades. Los conocimientos, las prácticas y los valores no son

integrados como si de una simple transmisión se tratase, sino que ocurre un proceso de apropiación, el cual implica para el sujeto transformaciones que van más allá del aprendizaje de ciertos contenidos, y que lo llevan a reconfigurar sus propios conocimientos, prácticas y valores y sobre todo, se entremezclan en la configuración de sí mismo. Es así que hablamos de construcciones tales como la de identificación, identidad y afectividad, en los que se ven inmersos componentes subjetivos y constitutivos de la personalidad de los sujetos.

Se puede decir que significado y sentido obedecen a cualidades diferentes aunque relacionadas, donde las apropiaciones de la cultura implican para el sujeto el conocimiento del escenario en el que vive y participa y por otra parte la comprensión de quién es él en ese espacio y qué posibilidades tiene. Esta reflexión se torna central dentro de la comprensión de los procesos formativos, en donde se entiende que tanto las dimensiones cognitivas como las afectivas resultan centrales en el desarrollo de los sujetos.

De acuerdo con lo anterior, es que me planteo el propósito de: **Identificar y comprender aquellos significados y sentidos que los psicólogos en formación construyen acerca de la psicología, su ejercicio y el ser profesional al participar en escenarios de práctica profesional.**

4.5 Método

Retomando las orientaciones sugeridas en el capítulo anterior, es que se perfila el presente trabajo en el que no sólo se retoman instrumentos de investigación sino que se recupera a su vez el *marco de referencia cotidiano* (Rodríguez y Urteaga, 2006) del proceso de *acompañamiento y seguimiento*

que he realizado en la intervención dentro del Programa de ESFOS¹. La vinculación de este último momento con el proceso de investigación implica el uso intencional del conocimiento y reflexiones construidas a lo largo de los diversos momentos empíricos al realizar el acompañamiento, y a su vez los conocimientos que desde los objetivos de la investigación y el propio análisis de los instrumentos se van desarrollando. “Dicho marco integra la experiencia de la práctica social en curso y los distintos momentos de teorización de la práctica” (Rodríguez y Urteaga, 2006, p. 92).

Mediante la investigación cualitativa, se busca comprender el proceso de enculturación de los participantes al interpretar sus propias narraciones acerca de su experiencia formativa en escenarios de práctica y a partir de éstas conjugar los conceptos de significado y sentido pertenecientes a la psicología Histórico-Cultural.

4.5.1 Participantes

Como parte de la intervención e investigación dentro del Programa Escenarios Formativos (ESFOS), retomé el proceso de acompañamiento que había realizado como parte del equipo del programa, mismo en el que di seguimiento a varios psicólogos en formación de la Facultad de Psicología de la UNAM que participaron en diferentes escenarios de práctica profesional con la guía y retroalimentación de un acompañante académico y psicólogo en servicio dentro del espacio (Ver Capítulo 3 para conocer los detalles de las intenciones y funcionamiento de ESFOS).

¹ Participé en el Proyecto Andamios Curriculares y particularmente en el programa de Escenarios Formativos a lo largo de 3 años y medio como acompañante de psicólogos en formación y co-coordinadora del mismo. El programa recibió durante 2008 y 2009 financiamiento por parte del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME) de la UNAM, en el cual fui becada para desempeñar mis actividades. Responsable: Dra. Ileana Seda Santana, clave PE304907.

Específicamente para esta investigación retomé los casos de **seis psicólogos en formación**, mismos que participaron en muy diversos escenarios de formación. Recordando la clasificación construida acerca de los perfiles de los escenarios formativos participantes en el programa (Ver Capítulo 3), y el interés por comprender los significados y sentidos construidos en la psicología, entendida como una disciplina integrada por diferentes áreas de especialización y enfoques teórico-metodológicos diversos, es que consideré fundamental contar con las narraciones de psicólogos en formación que permitiesen identificar tales constructos dentro de los **tres tipos de perfil de escenarios**, mismos en los que se desarrollan conocimientos, actividades, relaciones y valores diversos:

- A) Laboratorios de investigación básica y aplicada
- B) Centros de atención comunitaria vinculados a la Facultad de Psicología de la UNAM
- C) Instituciones públicas y privadas

Es así que convoqué a esta investigación a **dos psicólogos en formación por perfil de escenario**, identificando que habían participado mínimamente a lo largo de un año dentro de un escenario perteneciente al perfil. Si bien muchos de ellos han asistido a más de un escenario, se retomará una experiencia particular al analizar los *significados profesionales* construidos dentro de un escenario formativo específico, teniendo oportunidad de recuperar toda su trayectoria al sumergirnos en el estudio de los *sentidos profesionales* construidos por cada psicólogo en formación en relación a su particular experiencia.

En el cuadro 4.1 se busca mostrar la diversidad de escenarios a los cuales han asistido los participantes (los nombres han sido sustituidos por seudónimos con el objetivo de conservar la confidencialidad comprometida con ellos, así mismo y por las mismas razones se excluyen los nombres de

los escenarios). Se sobresalta en gris el escenario que en el análisis de la construcción de significados se retoma por participante:

Cuadro 4.1. Relación de tiempo de asistencia, perfil y descripción de los escenarios por participante dentro de la investigación

Psicólogo(a) en formación	Escenario		Tiempo de asistencia
	Descripción	Perfil	
Ana	Atención psicológica a farmacodependientes	C. Institución privada	1 semestre
	Intervención mediante estimulación temprana	B. Centro de atención comunitaria	2 semestres
	Atención psicoterapéutica mediante retroalimentación biológica	B. Centro de atención comunitaria	1 semestre
	Intervención en procesos de lecto-escritura	B. Centro de atención comunitaria	1 semestre
Diana	Institución que da atención a personas con demencia senil	C. Institución privada	1 semestre
	Laboratorio de investigación de los procesos psicofisiológicos en el dormir	A. Laboratorio de investigación	1 semestre
	Laboratorio de investigación en el desarrollo del lenguaje	A. Laboratorio de investigación	2 semestres
	Atención psicológica a pacientes en rehabilitación física y a sus familiares	C. Institución pública	1 semestre
Isabel	Atención psicológica a farmacodependientes	C. Institución privada	2 semestres

Norma	Atención y educación en el autismo	C. Institución privada	2 semestres
	Clínica de rehabilitación neuropsicológica	C. Institución pública	1 semestre ²
Ricardo	Laboratorio de investigación en modelos conductuales	A. Laboratorio de investigación	3 semestres
Sonia	Atención psicológica a farmacodependientes	C. Institución privada	1 semestre
	Intervención mediante estimulación temprana	B. Centro de atención comunitaria	2 semestres
	Atención psicoterapéutica comunitaria	B. Centro de atención comunitaria	2 semestres

4.5.2 Instrumentos clave para la construcción de indicadores: las historias de aprendizaje y las entrevistas

La presente investigación retomó dos grandes instrumentos para realizar el análisis de los indicadores presentes en las narraciones de los participantes y la posterior construcción de unidades de sentido vinculadas a los significados y sentidos profesionales. En primera instancia, se recuperó la información perteneciente a los documentos e instrumentos utilizados en la intervención en el programa de ESFOS, mismos que fueron analizados e interpretados en *la historia de aprendizaje*. Posteriormente y bajo la guía de los ejes desarrollados en este instrumento, se planeó y realizó la entrevista a los participantes, en la que se presentó la interpretación de su experiencia y se colocó en diálogo con la propia interpretación del psicólogo en formación.

² Si bien participó solamente un semestre en la clínica mediante el programa de ESFOS, Norma continuó desempeñando actividades dentro del escenario por su cuenta y con la aprobación y guía de la responsable del programa en la clínica, es decir la figura de *acompañante académica* que seguía desempeñando para otros participantes dentro de ESFOS.

Historias de aprendizaje:

Este instrumento es una reconstrucción histórica del andar del psicólogo en formación a lo largo de su estancia en el escenario, e incluso dentro del programa, puesto que varios de ellos han participado en más de uno. Los diferentes episodios están plasmados en textos realizados por ellos mismos y que dentro del programa consideramos como instrumentos de intervención e investigación, en los que se fomenta la narración de su historia académica y personal, de sus intereses en torno a la psicología y de la experiencia particular dentro de cada uno de los escenarios. Siguiendo con el modelo Histórico-Cultural, se pretende que estos instrumentos funjan como mediadores en el proceso de participación al funcionar como andamios de la reflexión y potenciadores del diálogo entre psicólogos en formación y acompañantes del programa. A continuación presentaré con mayores detalles cada uno de los instrumentos y lo que la Historia de Aprendizaje busca en ellos.

Autobiografía académica:

Instrumento que permite tener un acercamiento al psicólogo en formación desde su propia narración escolar y de vida. Se detallan eventos significativos para los participantes en la educación preescolar, primaria, secundaria, media superior y su ingreso a la Facultad de Psicología de la UNAM. De igual forma se habla acerca de las experiencias afectivas y relacionales vinculadas a estos momentos, personas importantes en su desarrollo y aprendizajes identificados en su recorrido. La vida familiar es a su vez un eje importante en las narraciones, apareciendo en mayor o menor medida dependiendo del sujeto que narre.

La autobiografía resulta de interés para comprender a los participantes, puesto que representa una resignificación de su vida escolar

y las implicaciones emocionales que se desprenden de ésta. Dentro de este instrumento se pueden identificar algunas explicaciones acerca de las razones por las cuales se encuentran estudiando psicología, las representaciones que tiene para ellos estar en la UNAM y lo que esperan lograr en su formación.

Carta de exposición de motivos de ingreso:

De manera específica se identifican los intereses que tienen los participantes en torno a la psicología y sus diversas áreas de investigación e intervención. Con una mayor o menor claridad, se pueden ver intereses vinculados a sujetos o población con los cuales les gustaría trabajar, problemas particulares relacionados a diferentes áreas y sus respectivos escenarios laborales. Dentro de este escrito se comienza a vislumbrar la concepción que han construido acerca de la disciplina y el quehacer profesional, así como de los mecanismos de enseñanza y aprendizaje que consideran importantes en su formación.

Reportes mensuales y finales de actividades en el escenario: reflexión y diálogo virtual:

Los reportes de actividades tienen dos grandes funciones, de primera instancia permiten al psicólogo en formación reconstruir las vivencias cotidianas dentro del escenario, actividad fundamental para la reflexión, y por otra parte significan los pre-textos para la construcción del diálogo con el acompañante del programa, eje clave en el andamiaje de la resignificación de la experiencia y la co-construcción de nuevos conocimientos de la psicología y la formación profesional. Dentro de la reconstrucción de las vivencias se dejan ver las actividades realizadas, las impresiones que ha dejado la participación en éstas en los psicólogos en formación, los aprendizajes identificados por éstos, así como preguntas y reflexiones acerca de contenidos o prácticas específicas. A partir de esto el

acompañante del programa guiará un diálogo virtual encaminado a reflexionar en torno a un tema o situación específica que identifique como necesario para la comprensión de las prácticas en el escenario, para la discusión acerca de la propia psicología o bien para apoyar los procesos de interacción de los participantes con su AA y escenario, así como manejar las emociones experimentadas.

Los reportes se envían quincenal o mensualmente dependiendo de la cantidad de horas en las que los participantes asistan semanalmente al escenario. Los reportes que se solicitan son:

a) Reporte inicial:

- El participante identifica el escenario en el que participa al narrar lo que ha comprendido de éste de acuerdo a las intenciones, organización, formas de trabajo y enfoques teórico-metodológicos con los que funciona. Dicha comprensión se desarrollará con mayor profundidad a lo largo de los siguientes reportes.
- Da cuenta de las primeras actividades realizadas.
- Deja ver sus expectativas en relación a su participación y aprendizajes.
- Narra las impresiones afectivas que este primer acercamiento le deja.

b) Reportes mensuales o quincenales:

- Da cuenta de las actividades hasta el momento realizadas.
- Identifica y comparte aprendizajes específicos.
- Reflexiona en torno a las actividades y formas de trabajo del propio escenario.
- Comparte la experiencia que ha tenido con su acompañante académico y otros profesionales del lugar.

- Reflexiona acerca de las relaciones que ha establecido con los profesionales y otros participantes en el escenario, así como la que mantiene con la población o sujetos con los que se trabaja.

c) Reporte final: Integración de la experiencia

- Da cuenta de las actividades realizadas y menciona si se relacionan con lo que esperaba del trabajo del psicólogo en ese tipo de escenario.
- Reflexiona acerca de los aprendizajes obtenidos a lo largo de la experiencia, identifica si se relacionan con lo aprendido en la carrera y de qué manera han influido en su formación profesional.
- Da cuenta de la relación establecida con su acompañante académico, el tipo de apoyo recibido y la influencia que tuvo en su formación profesional.
- Analiza su participación en el escenario con relación a la postura que tomó ante el trabajo y su rol.
- Indica el papel que tuvo el acompañamiento desde el programa (retroalimentaciones y diálogo virtual) en su participación dentro del escenario y en su formación como profesional.
- Define sus intereses de participación para el siguiente semestre: continuar en el escenario, asistir a otro o bien no participar en el programa de ESFOS.

La Historia de Aprendizaje reúne las narraciones vertidas en los anteriores instrumentos y a su vez, perfila una serie de indicadores para la construcción de un perfil del psicólogo en formación así como de indicadores que dan cuenta de los diferentes procesos que se desarrollan en la experiencia formativa. Una interpretación del perfil de los sujetos y la reconstrucción de los momentos de participación y reflexión de los

mismos, nos permite comprender su proceso formativo, de manera que se puedan proponer acciones futuras en conjunto.

Dentro de este instrumento encontramos³:

Entrevistas

Con relación al objetivo de la investigación, se realizaron entrevistas semi-estructuradas, aunque siguiendo con las premisas esenciales de *las entrevistas en profundidad* que pretenden comprender lo que es importante para el sujeto: sus significados, perspectivas y definiciones, así como la forma en la que experimentan su mundo (Taylor y Bogdan, 1992). Para la finalidad de este estudio, la realización las entrevistas se centraron en procesos específicos y no en historias de vida (las cuales requieren de numerosos encuentros), por lo que se realizó una sesión de entrevista por participante en la investigación. Es importante aclarar que previo a la entrevista se desarrolló el proceso de acompañamiento y seguimiento de los participantes, mismo en el que se construyó una relación de confianza y apoyo, lo cual facilitó el propio desarrollo de la entrevista, en donde compartía ya elementos en común con los psicólogos en formación.

Si bien este tipo de entrevistas resultan ser semi-estructuradas en cuanto a los temas a conversar se refiere, no se rigen bajo un orden de preguntas puntuales, aunque sí requieren de la planeación y construcción de guías que permitan abarcar las áreas generales de interés del investigador. Por ello se realizaron preguntas descriptivas a partir del análisis de las historias de aprendizaje que permitieron iniciar el diálogo y profundizar en ciertos temas.

Al realizar entrevistas en profundidad el investigador se compromete a compartir con los informantes los motivos e intenciones de la indagación,

³ Ver Apéndice “Ejemplo de una historia de aprendizaje” para leer a detalle una de las historias construidas para esta investigación.

mantener la confidencialidad de los mismos y a leer y comentar los documentos a publicar con ellos. Por esta razón se les indicó a los participantes que la investigación se vinculaba a la realización de esta tesis, misma en la cual se darían a conocer fragmentos de sus narraciones, tanto de los instrumentos escritos como de la entrevista, donde se utilizarían seudónimos para conservar su anonimato. Para formalizar las responsabilidades a adquirir se redactó una carta compromiso en donde se explicitaban las responsabilidades a adquirir, tanto para la investigadora como para los participantes en la investigación, los cuales hacían referencia a mantener la confidencialidad de estos últimos y a mantener la información dentro del programa de ESFOS, haciendo uso ético de los mismos. Se acordó grabar el audio de la sesión, con la posibilidad de dejar de hacerlo si el participante no deseara que se grabara algo en particular.

Ejes de la entrevista

Los temas específicos dentro de cada entrevista dependían de la propia Historia de Aprendizaje de cada uno de los participantes, compartiendo de manera general los siguientes ejes durante su realización:

- a) Aproximaciones a la psicología, vida escolar antes de la facultad y elección vocacional
- b) Primeras impresiones de la vida en la Facultad de Psicología de la UNAM, la vida universitaria y las expectativas en torno a la psicología
- c) Intereses y necesidades de formación
- d) Participación en el Programa de Escenarios Formativos (en uno o varios escenarios)
- e) Otras experiencias formativas y su vinculación con la formación en las aulas
- f) Comprensión de la psicología

- g) Proyecciones a futuro, vida profesional y personal (para el corto, mediano y largo plazo)

4.5.3 Procedimiento

Invitación a los participantes

Por medio de la base de datos de los participantes en el programa de Escenarios Formativos (ESFOS), se seleccionaron a seis estudiantes que formaron parte de éste a lo largo de un año mínimamente y que cuentan con seis o más reportes de actividades. Además, se tomó en cuenta el semestre escolar que estaban cursando al momento de contactarlos, de manera que se encontraran aún dentro de la facultad y se facilitara así la realización de las entrevistas.

Se contactó a los seis psicólogos en formación mediante correo electrónico y se les invitó a participar en la investigación, indicándoles los motivos e intenciones de la misma. Cabe señalar que los participantes formaron parte de los psicólogos en formación que acompañé como parte de mis actividades dentro del programa de ESFOS, lo cual ayudó en la construcción de confianza dentro de la investigación.

Construcción de las historias de aprendizaje

Previo a la realización de las entrevistas se analizaron los diversos instrumentos escritos por los participantes (Autobiografía, Carta de Motivos y Reportes), a partir de los cuales se reconstruyó el andar de los psicólogos en formación desde su ingreso al programa y hasta su última experiencia dentro de algún escenario formativo, construyendo así su Historia de Aprendizaje. Este instrumento fungió como detonante en la generación de ejes de análisis y preguntas específicas presentes en la guía de entrevista a aplicar a cada uno de los participantes.

Realización de las entrevistas

Las entrevistas tuvieron lugar en la Facultad de Psicología de la UNAM, dentro del cubículo destinado a las actividades del programa de ESFOS, un espacio privado y tranquilo. Aproximadamente cada entrevista tuvo una duración de dos horas, en las que al inicio se presentó la carta de compromisos a adquirir por parte de la investigadora y por parte de los psicólogos en formación informantes en esta indagación.

Interpretación y análisis

Siguiendo la propuesta de González-Rey (2003), se analizaron las narraciones, tanto de los escritos como de las entrevistas en las que se identificaron indicadores específicos que guiaron la construcción de unidades analíticas ahora nombradas significados y sentidos profesionales.

A lo largo del Capítulo 5 presentaré el análisis histórico de la construcción de estos significados y sentidos profesionales en el cual se recuperan las comprensiones que de psicología, práctica profesional y ser psicólogo han resignificado los participantes de esta investigación al involucrarse en el ejercicio de la psicología en escenarios particulares de práctica profesional.

CAPÍTULO 5. Hacia la comprensión de los significados y sentidos profesionales: escenarios de práctica y psicólogos en formación

Es un error capital el teorizar antes de poseer datos. Insensiblemente uno comienza a deformar los hechos para hacerlos encajar en las teorías, en lugar de encajar las teorías en los hechos.

(SIR ARTHUR I. CONAN DOYLE en la voz de SHERLOCK HOLMES, 2009)

Como se ha dejado ver en capítulos anteriores, se entiende que la formación profesional del psicólogo involucra un proceso de enculturación y resignificación de la disciplina, de su práctica y de la propia comprensión que los sujetos tienen de sí mismos como psicólogos en formación. La historia personal de cada uno de ellos, es decir, la historia académica, intereses y motivaciones profesionales así como las construcciones iniciales de lo que es la psicología y el ser psicólogo, se conjugan en la participación dentro de un escenario particular de práctica, la cual apoya los procesos de apropiación de la cultura profesional. La misión, objetivos, cosmovisión y mecanismos de trabajo y relación personal de cada uno de los diversos escenarios de profesionalización que participan en esta investigación, contribuyen en la resignificación de la psicología y del quehacer profesional en cada uno de los participantes. Comprendiendo que la experiencia en el escenario se suma a otras tantas como la formación dentro de las aulas y pasillos de la facultad, he buscado identificar aquellas situaciones particulares vividas en los escenarios

formativos y la reflexión que los participantes hacen de la misma al realizar el análisis histórico de la construcción de los significados y sentidos profesionales. Este tipo de análisis permite comprender justamente el proceso de significación al colocar la mirada en el sujeto antes de ingresar al escenario, durante su participación en él y después de ésta, en la que se observa un proceso de reflexión y creación de sentido en torno a los aprendizajes vividos en él.

Acercarnos a una comprensión de los procesos de significación y elaboración de sentidos profesionales que los estudiantes van construyendo en su formación en la experiencia del programa ESFOS, nos lleva necesariamente a tejer la relación entre las cualidades de los escenarios y las cualidades propias de los estudiantes; es decir, por un lado comprender la cultura profesional, la cultura institucional y escolar y los procesos de profesionalización del escenario en cuestión; hasta la comprensión de los procesos de afectividad, identificación e identidad del estudiante en dichos escenarios.

Con base en este planteamiento es que se presenta el análisis de datos en dos apartados, por un lado lo referente a lo que he denominado la *Mirada desde los escenarios*, en donde se analizan los significados profesionales que se desarrollan en los escenarios en específico y por otro, lo que denomino la *Mirada desde los psicólogos en formación*, en donde se analiza la elaboración de aquellos sentidos profesionales por parte de los estudiantes mediante procesos afectivos, de identificación y construcción de su identidad.

La intención de dicho análisis versa sobre la comprensión que se ha ido tejiendo de las características propias de los escenarios y la historia que el mismo guarda dentro de la institución universitaria, es decir, el espacio, como un lugar cargado de creencias, usos y costumbres, que influyen en las formas de relación, las intenciones del hacer, ya sea como

espacios propios de hacer ciencia o como espacios propios de intervención, ello tiene un vínculo en la potenciación de saberes específicos y formas de apropiación de los mismos, lo que está íntimamente ligado a las expectativas y creencias que los estudiantes generan en su participación directa con dichos espacios cargados de cultura.

5.1 Guía para la lectura del análisis de la información

A continuación, se presenta una guía para comprender el análisis de la información con base en los diferentes instrumentos utilizados a lo largo de esta investigación, mismo que va guiándonos hacia la comprensión del proceso de construcción de significados y sentidos profesionales dentro de los escenarios de práctica profesional.

En primer lugar encontraremos la **Mirada desde los Escenarios Formativos**, apartado en el que se analizan aquellos **significados profesionales** desarrollados en escenarios específicos, divididos de acuerdo al perfil del escenario al cual pertenecen y en el siguiente orden:

- A) Laboratorios de investigación básica y aplicada
- B) Centros de atención comunitaria vinculados a la Facultad de Psicología de la UNAM
- C) Instituciones públicas y privadas

Dentro de cada perfil se describen brevemente las características que agrupan a este tipo de escenarios, presentando algunos ejemplos de las funciones y actividades que realizan. Posteriormente se expone el caso de un escenario formativo particular en el que se da a conocer una breve descripción del mismo, así como de las áreas, programas y actividades en las que de manera específica participaron los psicólogos en formación. Se presenta a su vez una pequeña caracterización de los participantes,

indicando la duración de su asistencia al lugar y el semestre escolar que estaban cursando en ese momento.

Lo anterior permite conocer el contexto en el cual se enmarcan las narraciones analizadas, la construcción de indicadores y la propuesta del uso de las unidades de sentido para categorizar los diversos significados profesionales identificados en el estudio. A la par, la presentación ayuda en la lectura de los cuadros analíticos, mismos que están ordenados de acuerdo a la unidad de sentido construida, proponiendo un total de tres de éstas con sus respectivos indicadores:

- a) Cultura profesional:
 - a. Concepción de la Psicología
 - b. Ser psicólogo
 - c. La ética profesional
- b) Cultura institucional y escolarización:
 - a. La función de la universidad y el plan curricular
 - b. Agentes del proceso de formación
 - c. La teoría y la práctica en el aprendizaje
- c) Profesionalización:
 - a. Los procesos de acercamiento a la psicología
 - b. Proyecciones profesionales

El análisis de cada uno de los indicadores está acompañado del extracto de una narración proveniente de los diferentes instrumentos, que ejemplifica el sentido del indicador y que permite mirarlo en tres diferentes momentos: antes, durante y después de que el psicólogo en formación participe en el escenario. Posterior a cada cuadro de análisis de las unidades de sentido, se presenta la interpretación acerca del análisis histórico de la construcción de los significados en un escenario particular, dando como punto de discusión el concepto de la zona de desarrollo,

identificando una *zona real* antes de entrar, una *zona de mediación en la actividad* durante su participación en el escenario, involucrando las actividades propias de éste así como el diálogo virtual mantenido con los acompañantes del programa de ESFOS, y una *zona potencial de desarrollo* que se deja ver en la reflexión dentro de los reportes finales, en el diálogo virtual y en la conversación mantenida durante la entrevista, esta última zona se irá construyendo y enriqueciendo con otras reflexiones provenientes de otros contextos y tiempos.

Fig. 5.1 Momentos en la construcción de significados profesionales.



La anterior figura (5.1) permite ilustrar las zonas de desarrollo en las que se presentan los significados profesionales, desde una zona real de desarrollo en la que los significados profesionales se encuentran permeados por la historia escolar de los sujetos y el primer acercamiento a la psicología dentro de la facultad, los cuales se irán reconstruyendo durante su participación en la universidad y en los escenarios formativos, mediante la relación establecida con el acompañante académico así como la reflexión desarrollada con el acompañante desde el programa de ESFOS, llamándola la zona de mediación en la actividad. Es importante colocar especial atención a la línea espiral de aprendizaje dentro de la gráfica,

pues pretende justamente ilustrar la propuesta vygotskyana acerca del desarrollo, el cual más que ser representado por una línea recta segmentada por etapas, es visualizado como una línea espiral que nos indica que el desarrollo y el aprendizaje son procesos que presentan avances y potencialidades pero a su vez retrocesos y necesidades, mismos que tienen una estrecha relación con los contextos de formación y los guías en el proceso. Si bien estoy de acuerdo con esta perspectiva, para fines de una organización más clara del análisis, he colocado las tres zonas mencionadas anteriormente, mismas que no representan en realidad una linealidad o segmentación del proceso de construcción de significados, sino una mera organización para una mejor comprensión.

Una mirada desde fuera del escenario y contemplar la experiencia de manera global, permite a los psicólogos en formación resignificar no sólo su actuar dentro de éste sino la propia comprensión de la psicología y del ser profesional, generándose así una zona potencial de desarrollo, indicándonos el constante aprendizaje en los sujetos.

En el segundo apartado, **Mirada desde los psicólogos en formación**, se encuentra el análisis acerca de aquellos **sentidos profesionales** desarrollados por los psicólogos en formación a lo largo de su experiencia en uno o varios escenarios formativos en los cuales han participado. El interés versa en comprender aquellos componentes subjetivos que van caracterizando y conformando a los participantes, por lo tanto se recupera la historia de aprendizaje desarrollada a lo largo de su estancia dentro del programa de ESFOS, incluyendo y dependiendo del caso, la experiencia en diferentes escenarios.

A partir del análisis histórico de las narraciones vertidas en los diversos instrumentos de investigación, es que he construido las siguientes unidades de sentido, con sus respectivos indicadores descriptivos, que permiten adentrarnos en aquellos componentes

motivacionales, afectivos e identitarios presentes en el camino de formación en psicología:

a) Afectividad:

- a. Enfrentarse a nuevas situaciones, asumir nuevos compromisos, afrontar conflictos.
- b. Relación con el acompañante académico y otros miembros del escenario.
- c. Identificación de lo que se espera de ellos.

b) Identificación:

- a. Con la comunidad psicológica y la comunidad universitaria.
- b. Con contextos específicos de la práctica psicológica (escenarios, áreas de especialización, enfoques y modelos teóricos).
- c. Con la profesión: habilidades, conocimientos y valores).

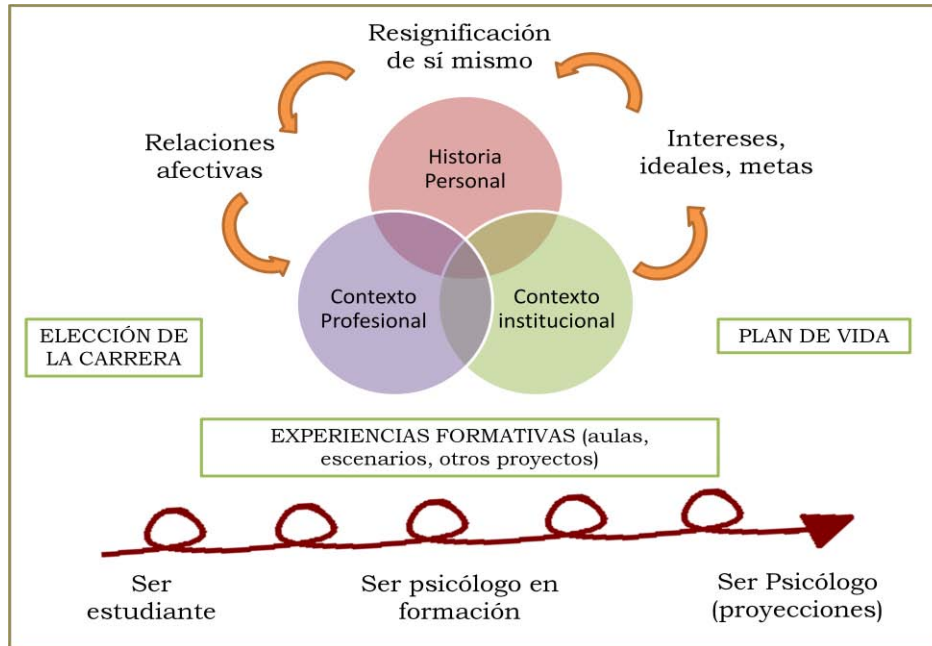
c) Identidad:

- a. En relación con la profesión y la universidad.
- b. Reconfiguración de la identidad a partir de nuevos roles.
- c. Plan a futuro: corto y mediano plazos.

Con la intención de mostrar estos sentidos profesionales se presenta un cuadro de análisis por cada uno de los participantes en esta investigación, dentro de éste se indica a su vez el escenario o escenarios en los cuales participaron así como extractos de diversas narraciones que ejemplifican los indicadores pertenecientes a cada unidad de sentido, resaltando el momento y el escenario mediante los cuales pudieron ser construidas estas reflexiones.

La anterior organización de las narraciones, resalta la importancia que tiene el hecho de conjugar tiempo y escenario al analizar el proceso de construcción de los sentidos profesionales, puesto que permite tener un primer acercamiento a aquellos componentes de la cultura profesional, en cuanto a su práctica y enseñanza, mismos que se entrelazarán con las propias concepciones, motivaciones y afectos que los participantes han construido acerca de sus intenciones y expectativas en torno a su formación como psicólogos. Si bien se resalta el papel que los escenarios formativos tienen dentro del proceso de construcción de los sentidos profesionales, debemos de tomar en cuenta a su vez otros contextos de aprendizaje y conformación del sujeto (ver figura 5.2), por ello se buscan recuperar aquellos elementos subjetivos relacionados con la vida en la escuela, dentro de un contexto institucional determinado, y la historia personal. Con esto se pretende comprender que los psicólogos en formación no sólo son estudiantes o escenaristas, sino también amigos, parejas, hijos, trabajadores, por mencionar algunos roles; conformando a una sola persona interactuando en diversas comunidades en las que establecerá diferentes relaciones, resignificará o desarrollará intereses particulares vinculados a deseos y motivaciones, y en suma se irá constituyendo a sí mismo.

Fig. 5.2 Momentos en la construcción de sentidos profesionales.



Como se puede ver en la anterior figura, el proceso de resignificación en las formas de mirarse por parte de los participantes se ilustra con una línea en espiral, pensando que no necesariamente se deben asumir de manera inicial como estudiantes, posteriormente como psicólogos en formación y finalmente como psicólogos. Podría decir que, dependiendo de las experiencias formativas y el propio perfil de los sujetos, podrían incluso no sentirse psicólogos y asumirse como estudiantes, o bien inclusive no identificarse con la profesión. Como se podrá ver posteriormente en el análisis de este apartado, lo anterior se ve íntimamente relacionado con las actividades realizadas, las relaciones establecidas y el tipo de participación desarrollado en los contextos formativos.

Una vez señalados los ejes fundamentales de este capítulo se prosigue a presentar el análisis de los mismos.

5.2. Mirada desde los escenarios formativos

Como se indicó al inicio de este capítulo, este apartado da cuenta del proceso histórico de construcción de los significados profesionales mediante la participación en escenarios de práctica profesional, mismos que están relacionados con el tipo de escenario en el cual hayan participado los psicólogos en formación.

Es importante señalar que para la construcción de las unidades de sentido de esta investigación, recuperé algunas reflexiones provenientes de otros estudios, conocimiento que es inherente a la manera en la que hemos comprendido los procesos formativos dentro del programa de ESFOS (Rodríguez, de Diego y Jurado, 2009; Rodríguez, de Diego, Hurtado, Luna, y Sánchez, 2009; de Diego y Sánchez, 2010), pero sobre todo he partido de las propias narraciones que los participantes de esta investigación han compartido, es decir, las unidades de sentido han sido construidas desde la voz de los psicólogos en formación y no desde categorías provenientes de la teoría. La relevancia que tiene trabajar desde los datos hacia la teoría, radica en la posibilidad de generar nuevos conocimientos, brindando nuevas oportunidades para la reflexión acerca de los supuestos y modelos presentes. Asimismo, partir de los datos construidos en la investigación, favorece el acercamiento a los fenómenos cotidianos y significativos para los sujetos estudiados, así como a los contextos en los cuales se encuentran, favoreciendo de esta forma un análisis ecológicamente válido.

En el cuadro 5.2.1 se presentan las unidades de sentido que enmarcan los significados profesionales construidos por los participantes, identificados mediante el reconocimiento de indicadores particulares pertenecientes a las diversas narraciones plasmadas en los instrumentos de investigación.

Cuadro 5.2.1 Unidades de sentido acerca de los significados profesionales y sus respectivos indicadores en las narraciones de psicólogos en formación

Unidades de sentido	Indicadores	Descripción
Cultura profesional	Concepción de la Psicología	La comprensión que se tiene de la disciplina, concebida como ciencia o profesión dependiendo de las funciones identificadas: investigación e intervención.
	Ser psicólogo	Conocimientos, habilidades, actitudes y valores identificados como necesarios para ser psicólogo.
	La ética profesional	Reflexiones en torno a la responsabilidad y el quehacer profesional.
Cultura institucional y escolarización	La función de la universidad y el plan curricular	Lo que se espera ofrezca la universidad para la formación profesional.
	Agentes del proceso de formación	Los papeles de formadores y sujetos en formación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Usos y costumbres de la cultura escolar presentes a lo largo de la historia del sujeto.
	La teoría y la práctica en el aprendizaje	Reflexiones acerca del aprendizaje de diversos componentes de la disciplina, los conocimientos, habilidades y actitudes situados en diferentes actividades y escenarios de formación.

Profesionalización	Los procesos de acercamiento a la psicología	Los mecanismos de formación que se suponen necesarios para aprender y hacer psicología.
	Proyecciones profesionales	Ideas, metas y proyecciones en cuanto a su vida profesional.

Una vez presentadas las unidades de sentido para esta sección, podemos adentrarnos a conocer las particularidades de cada tipo de escenario formativo y aquellos elementos que comparten en relación con la formación profesional.

De primera instancia abordaremos los laboratorios de investigación, a continuación presentaremos los centros de atención comunitaria y después de ello las instituciones públicas y privadas, finalizando con un análisis comparativo de lo hallado en cada uno de estos tipos de escenarios.

5.2.1 Laboratorios de investigación básica y aplicada

Como se deja ver el en CAPÍTULO 4, este tipo de escenarios incluye a los laboratorios que realizan investigaciones vinculadas a la generación de nuevos conocimientos en diversas áreas de la psicología como psicofisiología, cognición y comportamiento, psicología social y educativa. Estos laboratorios son dirigidos por investigadores de la propia Facultad de Psicología, quienes muchas veces son también docentes de licenciatura y posgrado dentro de la misma, por lo que son conocidos por la comunidad estudiantil.

Existen laboratorios que trabajan con animales (ratas y palomas) y sujetos humanos en la indagación de procesos psicológicos como atención, memoria y aprendizaje, entre otros, en donde se diseñan, corren y analizan experimentos. Otros se dedican a la investigación de las bases fisiológicas

de estos procesos psicológicos al estudiar el sistema nervioso de ratas de laboratorio y de sujetos humanos. A su vez, se encuentran los que realizan investigaciones con poblaciones humanas específicas siguiendo líneas de indagación particulares vinculadas a la psicología social y educativa, de manera general se trabaja mediante la aplicación de instrumentos como los cuestionarios de opinión.

Dentro de este perfil se recuperaron los casos de **dos psicólogos en formación** que participaron en dos diferentes laboratorios, uno de investigación desde modelos conductuales y otro dedicado a la investigación del desarrollo del lenguaje.

ESCENARIOS: LABORATORIO 1 (modelos conductuales) Y LABORATORIO 2 (desarrollo del lenguaje).

PARTICIPANTES: RICARDO y DIANA (4º y 3er semestre de la carrera).

A continuación se presenta un análisis histórico de la construcción de significados profesionales por parte de Ricardo y Diana al participar en estos dos laboratorios de investigación. En el laboratorio 1 se investigan algunos procesos psicológicos tanto en ratas de laboratorio como en humanos. Ricardo participó a lo largo de tres semestres escolares dentro de este escenario realizando actividades relacionadas con el cuidado básico de las ratas, ejecución de los experimentos, análisis de datos y difusión de los resultados. Como parte de las actividades, se integró a un seminario de actualización y discusión acerca de las teorías relacionadas con las líneas de investigación del escenario.

En el laboratorio 2 se investigan los procesos psicológicos vinculados con el desarrollo del lenguaje en niños. Diana intervino durante dos semestres escolares en actividades relacionadas con la realización de experimentos, como el contacto con los padres de los niños participantes y la presentación del proyecto a los mismos, ejecución del programa, análisis

y difusión de resultados. A su vez, asistió a seminarios para la actualización y discusión teórica en el que se proponían también nuevos experimentos y mecanismos de difusión con los padres de familia.

En los cuadros siguientes se muestran algunas reflexiones realizadas por Diana y Ricardo **antes** de ingresar a los escenarios formativos. Posterior a ello, se colocan aquellas construidas a partir de la **participación** en éstos, caracterizando aquellos elementos que van guiando las actividades, exigencias e interacciones, y al final se presentan las **resignificaciones** construidas a partir de su experiencia en estos contextos.

Cuadro 5.2.2 Análisis histórico de la construcción de significados vinculados a la cultura profesional en escenarios con perfil A.

CULTURA PROFESIONAL	
Concepción de la Psicología	
Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario	<ul style="list-style-type: none"> • La psicología clínica y la psicoterapia identificadas como la actividad del psicólogo. • Interés en ayudar a las personas mediante la psicoterapia.
<p>“Los motivos que tuve al elegir esta carrera fueron al principio el querer ayudar a la gente que se encuentra sumergida en una serie de problemas y no encuentran una solución o un porqué de lo que les está sucediendo.” (CM: Ricardo). “Yo creía que la psicología era como ese enfoque más social y humanista.” (Entrevista: Ricardo).</p> <p>“Yo me inscribí al área dos en lo que decidía qué iba a hacer. Metí matemáticas, física y química. Cuando me di cuenta de que no di el ancho en la materia, decía que mi carrera no iba a ser de esta área. Tuve un problema emocional muy fuerte y fui a terapia, fue una terapia de tipo gestáltico y fue ahí que me di cuenta de que la psicología no era tan parecida a la química, física y matemáticas. En ese momento dije que la psicología.” (Entrevista: Diana).</p>	

<p>Comprensiones desde el propio escenario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La psicología experimental y la investigación como una actividad más de la psicología. • El interés por indagar: obtener resultados y nuevos saberes.
<p>“Se me hacían los experimentos súper interesantes. Todos los datos y esto [...] en especial después de tomar un curso con [<i>mi AA</i>], quien me enseñó a realizar mis primeras prácticas con sujetos y a profundizar en las investigaciones. Me gustaba mucho todo lo que se hacía aunque ya rompía con el estereotipo de psicólogo clínico que yo creía que nada más era.” (Entrevista: Ricardo).</p> <p>“He aprendido poco a poco y a groso modo el proceso de formación que tiene que seguir un investigador, no es fácil, pues primero se tiene que estar o muy familiarizado con el tema, o alguna de sus ramas o bien tener una duda o querer ampliar un saber sobre lo que quieres investigar.” (Reporte Final: Diana).</p>	
<p>Interacción participante-escenario. Resignificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la psicología científica desde paradigmas objetivistas. • Valorar esa psicología científica sobre otras áreas y paradigmas. • Comprender la psicología desde un único paradigma: el conductual.
<p>“Yo quisiera hacer algo más de tratamiento, pero algo más científico, no psicoanalítico y esas cosas, que expliquen resultados pero en base a investigaciones. De aquí [<i>de la facultad</i>] sí puedes salir haciendo diferentes aspectos, puedes ser clínico y laboral, igual si no te metes a fisiología o experimental no vas a ser de experimental o de fisiología, pero si estás en estas áreas tienes la puerta abierta para meterte a hacer el trabajo clínico y como con unas dos o tres materias de laboral puedes hacer eso.” (Entrevista: Ricardo).</p> <p>“Yo ahora tengo otra idea de la psicología, muy diferente con la que entré. Ahora entiendo que la psicología es conducta, bueno es el estudio de la conducta.” (Entrevista: Diana).</p>	

En este recuadro se pueden observar las transformaciones que va sufriendo la concepción que de psicología tienen los participantes, iniciando con una comprensión más relacionada con la clínica y ampliándose al cursar materias relacionadas con la investigación experimental, camino que siguieron en su formación. Resalta el hecho de que al finalizar esta experiencia formativa y al acercarse a los últimos

semestres de la carrera, no descartan la posibilidad de formarse dentro de otros campos de la disciplina.

Ser psicólogo	
Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario	<ul style="list-style-type: none"> • El psicólogo como psicoterapeuta.
<p>“[En las clases] no se ve al psicólogo como el que te da consejos. Cuando entré aquí esa era mi idea del psicólogo, el estereotipo que tiene todo mundo en la sociedad.” (Entrevista: Ricardo).</p> <p>“Yo venía con la idea de ver al paciente en una terapia.” (Entrevista: Diana).</p>	
Comprensiones desde el propio escenario	<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo en el laboratorio: funciones múltiples.
<p>“Estaba padre porque ya tenía los datos en Excel y ya se podía [...] yo ya sabía qué estaba haciendo, ahora sí, ensayo a ensayo, cuáles eran las fases. Yo tuve que hacer las gráficas, interpretar todo.” (Entrevista: Ricardo).</p> <p>“Recorrí todas las áreas del laboratorio desde administrativo hasta investigador. Hacemos un trabajo en equipo estamos divididos en áreas que cumplan todos los aspectos del funcionamiento del laboratorio y nos vamos turnando para aprender de todo.” (Reporte Final: Diana).</p>	
Interacción participante-escenario. Resignificación	<ul style="list-style-type: none"> • Especialización en conjunción con el conocimiento de diversas áreas de la psicología. • Hacer uso de conocimientos diversos para insertarse en actividades laborales.
<p>“Siempre dicen ‘a ver los que van a experimental ¿en qué van a trabajar?’ Y bueno puedes hacerlo de forma aplicada de diferentes formas. Si tienes experiencia en modificación conductual o rehabilitación, moldeamiento o algo así puedes trabajar en diferentes cosas.” (Entrevista: Ricardo).</p>	

“Mi panorama de la psicología sigue creciendo y sé que no me va a alcanzar toda la vida para conocer todos los campos a detalle, pero que en los que he estado son lo suficientemente ricos como para defenderme en un mundo como el que vivimos y nos desarrollamos a diario.” (Reporte Final: Diana).

Vinculado al recuadro anterior, éste presenta las comprensiones que tenían los participantes acerca de lo que significa ser psicólogo y hacer psicología, en las que primaba una imagen como psicoterapeuta. Ésta fue modificándose mediante su participación en las clases y en el laboratorio, lo cual les permitió visualizar también al psicólogo como investigador.

La ética profesional	
Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad en cuanto a la asistencia al laboratorio: Mucho tiempo a invertir.
<p>“Ya habíamos trabajado con ratas, sí es medio difícil y más solos. Cuando me dijo de eso [<i>Cuando su AA lo invitó a su laboratorio</i>] lo pensaba un poco, porque ya era venir a correr los experimentos diario, dos horas. Supuestamente eran dos horas, porque luego te das cuenta de que para nada. Ya lo pensé y entré a su laboratorio.” (Entrevista: Ricardo).</p> <p>“Me asignaron al laboratorio y sí fue todo un giro porque dije ‘ya voy a ver el porqué de las matemáticas y a agarrarle sentido’. Me doy cuenta de que para la carrera se necesitaba mucha perseverancia, entrega de tiempo completo.” (Entrevista: Diana.)</p>	
Comprensiones desde el propio escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas referidos a los créditos en la publicación y difusión de las investigaciones.

“Ya van tres publicaciones que se hacen de esto de las ratas y [mi AA] ha incluido a todos los del laboratorio ya sea al menos en una de coautores y a mí no, no sé porqué si esos datos los obtenemos entre todos y si va a poner a los miembros del laboratorio pues ¿por qué no a todos?, si todos ayudamos en algo.” (Reporte Final: Ricardo).

“Cuando salen las publicaciones en internet, Raúl [*un miembro del laboratorio*] fue a exponer a EUA nuestro trabajo, de Sofia [*participante en el programa ESFOS*] y mío como propio, entonces Sofia se súper molestó, le gritó muy feo. Entonces Sofia ya no aguantó por eso, porque dijo que no era de un equipo hacer eso.” (Entrevista: Diana).

**Interacción
participante-
escenario.**

- Trabajo en equipo dentro del laboratorio.
- Distribución del trabajo y de los créditos.

Resignificación

“En vacaciones, para que no tuviéramos que venir todos diario, las repartimos, y entonces nos tocaba como una vez a la semana pero de las diez de la mañana a seis de la tarde, todo el día. De que sacabas ratas, metías, ibas pesabas, sacabas, todo el día. Y esa navidad fue así. Tuve que llegar en la mañana aquí, estar todo el día corriendo y ya a las seis de la tarde salir ya cuando todo está vacío.” (Entrevista: Ricardo).

“Convives con un equipo de trabajo al cual le tienes que dar créditos por el apoyo que te brindan y estar abierto a los comentarios, ya que en muchos de ellos puedes encontrar mejoras a tu trabajo.” (Reporte Final: Diana).

En las narraciones presentadas en este recuadro, se pueden identificar aquellas situaciones en las que la ética profesional se hace presente, específicamente desde lo que los participantes perciben como compromiso y responsabilidades, así como lo que sería correcto e incorrecto dentro del trabajo en equipo.

A continuación realizaré un análisis basado en la zona de desarrollo identificada en los psicólogos en formación en relación con la construcción de estos significados profesionales.

Análisis de la construcción de significados en diferentes momentos:

La zona real de desarrollo

Al mirar el proceso mediante el cual han transitado las participantes identifico que existen significados previamente construidos en torno a la psicología, al trabajo del psicólogo y lo que éste representa ante la sociedad, mismos que han guiado a los estudiantes a querer formarse como tales. En este caso, Rodrigo y Diana pensaban que la psicología era una profesión dedicada a dar atención a las personas, específicamente mediante una intervención psicoterapéutica, en la que la escucha y la ayuda priman como características propias del psicólogo. Esta concepción es común dentro de los estudiantes que ingresan a la facultad (de Diego, Hurtado, Rodríguez, Sánchez y Seda, 2008; Rodríguez *et al.*, 2009; de Diego, *et al.*, 2010), misma que encontramos dentro de la propia cultura, en la que destaca la figura del psicólogo clínico, dando terapia a pacientes dentro de un consultorio, lo cual nos hace pensar en cómo esta construcción de psicología se mantiene con fuerza al menos durante los primeros semestres de la licenciatura en psicología¹. Los primeros acercamientos a la psicología experimental y fisiológica tienen lugar durante el 1er y 2º semestre de la licenciatura, la comprensión del psicólogo como investigador se comienza a tejer al mirarlo dentro de los laboratorios, con una bata blanca e invirtiendo la mayor parte del día dentro de éste.

La zona de mediación en la actividad

Si bien el laboratorio de investigación es un espacio nuevo para los psicólogos en formación, éstos resultan a su vez un escenario del cual

¹ Habría que analizar los casos de la nueva generación de psicólogos formados en la Facultad de Psicología con el Plan 2008, donde desde los primeros semestres se busca dar a conocer las diversas tradiciones y enfoques de la psicología, así como su vinculación con otras disciplinas.

reconocen ciertas actividades, al haber revisado diferentes teorías y experimentos durante los primeros dos semestres; y un territorio similar al que han venido transitando en su historia escolar, es decir, comparten algunos elementos o formatos similares a los presentes dentro de las aulas y particularmente a las de la universidad. De primera instancia éstos se encuentran dentro de la propia Facultad de Psicología, guiados por académicos de esa misma institución, por lo que se comparten elementos referidos a lo que la universidad, y en particular la UNAM, significa para sus miembros (reconocimiento social, reconocimiento internacional). Por otra parte, este tipo de escenarios mantienen ciertas pautas para la formación de los sujetos, que se relacionan a las que podemos observar dentro de las clases en instituciones educativas, por ejemplo la exposición por parte de un experto ante los aprendices, situación que se deja ver dentro de los seminarios en el laboratorio, lo cual tiene implicaciones tanto en las relaciones establecidas entre los expertos y los novatos y a su vez en las expectativas que los sujetos generan en torno al cómo enseñar y aprender. En otras palabras, los roles que el psicólogo en formación va asumiendo, conforme desarrolla habilidades y construye relaciones de confianza entre los miembros del laboratorio, se mantienen dentro de una línea clara de crecimiento profesional, mediante la cual se podría esperar que los novatos pudiesen realizar actividades con mayores responsabilidades y destrezas como las que comúnmente se le asignan a los prestadores de servicio social y a los pasantes, aspirando a asumir roles como los de los estudiantes del posgrado, quienes incluso hacen tareas similares a las del responsable del escenario, únicamente restando el reconocimiento social que este cargo implica en la toma de decisiones y asunción de papeles por parte de los miembros del laboratorio. Es interesante mencionar que en estas dos experiencias, los participantes nos permiten mirar algunos de los problemas y desencuentros generados a partir de esta diferenciación y cierta competencia generada entre los miembros de los laboratorios. El valor asignado al trabajo individual y su

reconocimiento se mira como un logro más dentro del trabajo en el laboratorio.

En la medida en la que los participantes se involucran cada vez más en las actividades, identifican que en el proceso de investigación no todas las tareas pueden ser realizadas por los nuevos integrantes del laboratorio, comprendiendo que aquellas vinculadas a cuestiones operativas serán destinadas a ellos. De manera gradual podrán ir integrándose al análisis de los resultados, a la discusión en los seminarios con los demás miembros del laboratorio y a la difusión de los mismos dentro de foros o artículos de publicación. La participación directa en espacios de práctica profesional permitió a Ricardo y a Diana contar con una visión particular acerca de lo que lo que significa ser psicólogo y hacer psicología. Específicamente que la práctica en los laboratorios consiste en realizar investigaciones, lo cual involucra una serie de actividades como la investigación documental, la actualización y discusión teórica, la planeación y ejecución de experimentos así como el análisis y difusión de los resultados.

La comprensión de los elementos teóricos vinculados a los experimentos y los hallazgos que éstos pueden generar, resultan para los participantes una actividad de gran importancia dentro de la psicología, valorando los descubrimientos que desde su laboratorio se pueden generar. La investigación se convierte así en una parte fundamental para la psicología, identificando que la comprensión de los procesos psicológicos básicos repercutirá en otras áreas de la disciplina así como en la intervención con poblaciones humanas.

Una vez que los participantes comprenden para qué están ejecutando experimentos y qué significan los datos que van recuperando, estas actividades se resignifican y adquieren un sentido a futuro, es decir, el esfuerzo de días y horas de trabajo, incluso el invertido en época de

vacaciones, tiene ya una función e incluso se comienzan a vislumbrar los posibles resultados a obtener. Esto es un hecho que me hace reflexionar acerca de los procesos de aprendizaje en las aulas y laboratorios de práctica en nuestra facultad, en los que posiblemente el estudiante poco se sienta involucrado con los proyectos de investigación a realizar, mismos que en muchas ocasiones son desarrollados con la finalidad de aprobar la materia, en la que los objetivos parecieran ser meras comprobaciones de algo evidente en la teoría más que ser preguntas de investigación que pudiesen mostrar nuevos resultados y promover la discusión de las teorías, como lo que se esperaría deberían de realizar los investigadores. Ello representa un elemento de sentido importante con respecto a las cuestiones de profesionalización temprana y los perfiles de identidad en la construcción del ser psicólogo, lo cual genera un parteaguas en los modelos curriculares de formación profesional, diferenciando aquellos elementos de enseñanza y aprendizaje de corte aulístico de aquellos presentes en espacios de ejercicio profesional.

Desde otro eje de análisis, encuentro que en el *diálogo virtual* mantenido con los psicólogos en formación se reflexionó de manera directa acerca de las actividades diarias en el laboratorio, a partir de las cuales se desprendieron diálogos interesantes relacionados con los objetivos de las investigaciones y la implicación de los hallazgos, con el papel que ellos tenían dentro del laboratorio y con las relaciones personales que establecían dentro de éste, entre otros temas.

Diana, por ejemplo, hablaba de un proyecto de investigación en el cual estaba participando directamente y su acompañante del programa le comentó:

“Me gustaría que me explicaras qué es una línea exploratoria y cómo evalúan si un resultado es atractivo o significativo y con qué objetivo hacen más grande su muestra.” (Reporte 2 de Diana: AE).

Ricardo narraba en su tercer reporte la experiencia de haber presentado en un congreso de estudiantes los resultados de la investigación en la cual participó y su acompañante del programa le comentó:

“Qué bien que estuviera [*tu AA*] con ustedes, me parece que es un buen apoyo. También me parece interesante este encuentro, pues participan de manera más cercana los estudiantes y los expertos, tanto en la presentación del trabajo como en la discusión, es decir, tanto doctores como alumnos podían opinar dentro de las presentaciones.” (Reporte 3 de Ricardo: AE).

La retroalimentación, en este caso, buscó construir un ejercicio de reflexión al solicitarle a Diana que explicitara de manera más detallada la investigación y con ello profundizar en la comprensión de la misma. Por otra parte, en el caso de Ricardo el comentario resaltó significados que posiblemente se construyeron en la presentación de la ponencia pero que se narraron en un nivel más bien descriptivo.

La zona potencial de desarrollo

Después de la experiencia en los laboratorios, la concepción de psicología que tenían Ricardo y Diana se vio modificada. De primera instancia, a partir de las materias cursadas en los primeros semestres, se percataron que la psicoterapia era una más de las numerosas actividades que el psicólogo puede realizar. La participación directa en la psicología experimental y la investigación básica les dejó claro que no sólo se requiere de horas y días constantes de trabajo, sino que implica la realización de múltiples actividades administrativas, operativas y académicas, entre otras. En cuanto a la convivencia y trabajo con los demás miembros del equipo, los psicólogos en formación afirman que mediante el trabajo en equipo y una equitativa distribución del trabajo y de los créditos, las relaciones entre un grupo de trabajo serán más armoniosas y justas.

Es interesante resaltar que la concepción de psicología que construyeron después de haber participado en el laboratorio, destaca en gran medida lo que los paradigmas incluidos en la psicología experimental afirman, como lo puede ser una perspectiva científica y objetiva de la psicología. Si bien los participantes valoran la labor que un investigador puede realizar dentro del campo de la psicología experimental, identifican que es un área en la que las ofertas de trabajo escasean, por lo que asumen que dentro de su formación como psicólogos deben considerar el aprendizaje de otras habilidades y conocimientos vinculados a diferentes áreas de la disciplina, psicología clínica y laboral representan para ellos mayores oportunidades para emplearse al salir de la facultad.

Cuadro 5.2.3 Análisis histórico de la construcción de significados vinculados a la cultura institucional y escolarización en escenarios con perfil A.

CULTURA INSTITUCIONAL Y ESCOLARIZACIÓN	
La función de la universidad y el plan curricular	
Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Ciudad Universitaria como la mejor opción para realizar sus estudios.
<p>“Me preocupaba porque tenía que pasar las materias y mantener el promedio de alguna manera. Le dije a mi mamá -mira va a pasar el examen de febrero, ¿me ayudarías a pagar el examen? porque por promedio entraría a Zaragoza o a Iztacala² y yo no me quiero ir allá.-” (Entrevista: Diana).</p>	

² Ciudad Universitaria (CU) es el campus más grande de la UNAM, que a su vez cuenta con otros de menor tamaño en diferentes zonas de la ciudad y el Área Metropolitana como lo son las Facultades de Estudios Superiores (FES). Culturalmente, y debido a ser el campus más grande, se considera CU mejor que las FES. Dentro de la Escuela Nacional Preparatoria y del Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM existe el pase reglamentado, mediante el cual los estudiantes pueden ingresar sin hacer examen de admisión a las licenciaturas de la UNAM y dependiendo del promedio obtenido en el bachillerato elegir carrera y campus. CU es la que exige promedios más altos.

[Ricardo no coloca narraciones referidas a este indicador] ³	
Comprensiones desde el propio escenario	<ul style="list-style-type: none"> • El laboratorio como un escenario de enseñanza y aprendizaje más complejo que el aula. • Los aprendizajes del escenario se utilizan en el aula.
<p>“En clase de Sensopercepción ves algo de tiempo pero como de la exposición de alguien y ya. Pero no ves nada a fondo. Igual en Aprendizaje [<i>en la materia Aprendizaje y Memoria</i>] pues son programas, pero los programas clásicos que vienen en los libros. Pero los más complejos que utilizamos acá [<i>en el laboratorio</i>] no.” (Entrevista: Ricardo).</p> <p>“Te deja mucho en experiencia y algo de teoría, a partir del semestre pasado no era tan necesario el escuchar sino el poder interrumpir con mucho respeto a los docentes y decirles: ‘si claro eso es lo que le han platicado pero en la realidad eso es totalmente diferente y yo puedo decirle que...’ Y entonces esto deja sorprendidos tanto al profesor como a tus compañeros.” (Reporte 4: Diana).</p>	
Interacción participante-escenario. Resignificación	<ul style="list-style-type: none"> • El plan curricular dirigido a formar psicólogos experimentales. • Necesidad de prácticas dentro de la formación profesional como apoyo a las clases en las aulas.
<p>“No sé si realmente elegí irme a esa área o si la formación aquí es para irte hacia experimental. [<i>El psicólogo</i>] necesita un súper bagaje de conocimiento, que de alguna u otra forma sí lo vas adquiriendo en la facultad, aunque en el momento en el que lo adquieres no le ves sentido para nada, en determinado momento te viene ya todo tu bagaje.” (Entrevista: Ricardo).</p> <p>“Los escenarios te dejan el poder madurar la información de las aulas mucho más rápido que si te esperas ‘hasta que te titules’, de forma tal que para este momento yo me siento con mucha ventaja sobre mis compañeros receptores.”(Reporte 4: Diana).</p>	

En este primer recuadro acerca de cultura universitaria y la escuela, se resaltan las implicaciones que tienen para los participantes el hecho de estar en la UNAM, de primera instancia, y la oportunidad que se les presenta al ingresar al laboratorio, resaltando el hecho de tener una mejor

³ En este caso no se narraban aspectos referidos a su inserción a la UNAM dentro de su Autobiografía, tampoco se profundizó en el tema al realizar la Entrevista. El lector encontrará otros corchetes con esta información, lo cual indica que el participante no habló acerca de aquellos indicadores específicos y que no se recuperaron en las entrevistas.

comprensión de ciertos temas y la posibilidad de acceder a teorías o fenómenos psicológicos de mayor complejidad que los vistos en el aula.

Indicador: Agentes del proceso formativo	
Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Interés en su propio proceso formativo: desarrollo de habilidades y actitudes.
<p>“Quiero aprovechar al máximo este Programa para aprender a ser más organizada, responsable y profesional.” (Carta Motivos: Diana).</p> <p><i>[Ricardo no coloca narraciones referidas a este indicador]</i></p>	
Comprensiones desde el propio escenario	<ul style="list-style-type: none"> • El papel del aprendiz en un laboratorio. Actividades para la obtención de datos. • Los papeles definidos de cada uno de los miembros del laboratorio.
<p>“Nos enseñó cuidados de animales, cómo se programa, cómo sacar los datos y apuntar. Cuando entramos era como..., yo creo que como [<i>cuando</i>] entras a los demás laboratorios, que nada más eres el chalán y que no sabes pero nada. Nos la pasamos ahí nada más, corriendo ratas y ratas, pero no teníamos ni idea de qué hacíamos.” (Entrevista: Ricardo).</p> <p>“Empezábamos ya a chocar, en el sentido de ‘cómo una niña de licenciatura que apenas está en tercer semestre viene a decirnos a nosotras, que estamos en doctorado, lo que vamos a hacer’.” (Entrevista: Diana).</p>	
Interacción participante-escenario. Resignificación	<p>La reflexión como parte de su formación.</p> <p>Asumir las responsabilidades que la profesión exige, más allá que las relacionadas al aula.</p>
<p>“Me gustaba ese punto, las reflexiones que hacías mensuales de lo que está pasando en tu formación. Y ahora, en base a lo que hacemos aquí de ‘¿y este mes qué aprendiste, qué hiciste?’ Pasaba la materia y al final ahora lo hago yo solo, termina la materia y ‘¿qué aprendí aquí?’ Creo que lo saqué de aquí, de todo ese proceso de retroalimentación.” (Entrevista: Ricardo).</p>	

“Me puse la camiseta de psicóloga y ya no debo de estar vacilando ni en toma de decisiones ni en ejemplos ni de tomarme las cosas a la ligera. Seas pasante o no, ya estás encuadrada en una norma y ya tienes otra postura ante los demás y los demás ante ti. Ya no estamos jugando. Ya va bien en serio y ahora sí si ya no te la crees ya es bajo tus riesgos y tus consecuencias.” (Entrevista: Diana).

En lo expuesto en este recuadro, se deja ver el papel que los participantes van asumiendo dentro de su participación en el laboratorio como en el programa de ESFOS. La comprensión de lo que se espera de ellos dentro del laboratorio, está relacionada con la propia dinámica de éste, de las relaciones ya establecidas y las jerarquías existentes. Por otra parte, van asumiendo compromisos consigo mismos y con su proceso de formación profesional al realizar ciertas actividades de reflexión y toma de decisiones.

La teoría y la práctica en el aprendizaje

Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario El escenario como ejemplo de la práctica profesional.
Los escenarios de práctica profesional como espacios de aplicación de la teoría.

“[Entrar al escenario] para poder apreciar el medio en que se desarrolla un psicólogo del área experimental básica y todo lo que se desencadena alrededor de una investigación.” (Carta Motivos: Ricardo).

“Estos escenarios son campos profesionales muy buenos para ver las aplicaciones de estas áreas; es por ello que el participar en este proyecto es de gran importancia para mi formación.” (Carta Motivos: Diana).

Comprensiones desde el propio escenario Valorar la teoría como elemento clave en la comprensión de las actividades prácticas en los experimentos.

“En el seminario estamos revisando cada semana artículos relacionados al estudio de la estimación temporal por lo que ahora sí estamos ahondando más en las cuestiones teóricas y abarcando más temas que se relacionan, [...] aunque también incrementa el trabajo..., así prefiero esto porque aprendemos más y nos damos cuenta de todo lo que nos falta por saber.” (Reporte 2: Ricardo).

“Hemos contado también con información escrita sobre las diversas actividades que se realizan en el laboratorio, ello nos ha permitido conocer detalladamente los elementos que componen cada procedimiento.” (Reporte 1: Diana).

**Interacción
participante-
escenario.**

- La práctica profesional implica el conocimiento de la teoría al realizar las actividades.

Resignificación

“*[Este semestre pude]* conocer un poco el bagaje teórico de lo que estábamos haciendo porque desde mi punto de vista comenzamos al revés, corrimos todo el experimento pero no sabíamos cosas teóricas fuera de lo más simple.” (Reporte Final: Ricardo).

“Hay situaciones que ni con toda la teoría van a poder solucionar y que va más por la práctica, ‘el callo’ o maña que agarres para tratar a las personas y a las situaciones de la vida diaria.” (Reporte 4: Diana).

A lo largo de este recuadro se presentan puntos importantes acerca de lo que el aprendizaje en las aulas y en los escenarios significa, así como las comprensiones que de teoría y práctica se tienen. Resalta la transformación que se tiene del laboratorio, de un “espacio para aplicar los conocimientos” a un escenario en el que conjugan elementos de la teoría con aquellos de la práctica.

En el siguiente apartado se analiza con mayor profundidad lo observado en la construcción de estos significados.

Análisis de la construcción de significados en diferentes momentos:

Zona real de desarrollo

De acuerdo al significado profesional vinculado a la concepción de la psicología, identifico que el interés de formación se centraba en un inicio en la psicología clínica, esperando encontrar materias que les enseñasen a realizar entrevistas y a guiar la terapia con pacientes. Materias como Introducción a la Psicología Científica o Bases Biológicas de la Conducta, les hicieron ver que su formación no se centraría en la psicoterapia. Dando cuenta de ello es que se construyen otras expectativas para el aprendizaje

de la psicología, resaltando el interés por conocer la psicología experimental, presente en muchas de las materias de los primeros semestres de la licenciatura, adentrarse a la investigación en laboratorios y desarrollar ciertas habilidades y valores necesarios en la disciplina.

Como estudiantes de la facultad, identifican que asistir a otros espacios en donde puedan vincularse a psicólogos profesionales les permitirá profundizar la formación recibida en las clases. La oportunidad de participar en un escenario formativo representa la oportunidad de aplicar lo visto en clases, concibiendo así que la teoría es aprendida en las aulas universitarias y la práctica en los espacios en donde el psicólogo, y en este caso investigador, trabaja. El plan curricular de 1971⁴ no favorecía una reflexión dialéctica de la teoría y la práctica como ejes de constante retroalimentación en el quehacer del psicólogo, puesto que mantiene una clara división entre las clases teóricas y las clases prácticas en laboratorios, mismos que en un inicio cumplían con la función de brindar espacio y material para el desarrollo de actividades tales como la observación y manipulación de cerebros reales. Dentro de este plan, se organizan actividades de simulación como la aplicación de pruebas psicológicas entre los propios compañeros o la discusión de la teoría mediante videos y filmes. Dentro de las clases en laboratorios de psicología experimental, y dependiendo del docente que la imparta, los estudiantes pueden tener la oportunidad de correr experimentos con ratas de laboratorio y aproximarse a la investigación que se realiza en los laboratorios de la facultad.

Zona de mediación en la actividad

⁴ Como he señalado en el Capítulo 3, el actual plan curricular de la Licenciatura en Psicología dentro de la Facultad de Psicología de la UNAM es el Plan 2008, mismo que ha buscado incorporar mayores actividades formativas dentro de la práctica profesional, quedando aún pendiente un análisis del proceso e implicaciones de las mismas dentro del aprendizaje por parte de los psicólogos en formación.

Una vez dentro del laboratorio, los participantes dan cuenta de lo que implica realizar investigación básica pues se ven inmersos en diferentes actividades, mismas que dependerán de las habilidades que vayan desarrollando. Dentro de estos espacios la actividad práctica se vincula con la ejecución de tareas operativas como el cuidado básico de las ratas de laboratorio y la obtención de datos, o el establecimiento del contacto inicial con los participantes y la captura de datos de un experimento, las cuales están destinadas a los más novatos.

La necesidad de comprender qué es lo que están haciendo los lleva a pensar que los elementos teóricos de la investigación son esenciales y no únicamente cuando llega el momento de analizar los datos, sino durante la realización misma del experimento. La gradual comprensión de los conceptos y los métodos utilizados, así como su mayor integración y participación dentro de los diálogos grupales y la discusión teórica llevan a los psicólogos en formación a valorar en gran medida las actividades que realizan en el laboratorio, incluso sobre de aquellos conocimientos y debates desarrollados en las aulas.

En este sentido, el escenario se convierte en un espacio crucial para la resignificación de los procesos de la práctica profesional, y de la investigación de manera particular, puesto que coloca al psicólogo en formación dentro de una dinámica en la cual las tareas no se presentan precisamente como en el orden que hallamos en la enseñanza en las aulas universitarias, en las que la teoría se convierte en la clave inicial para poder hacer la práctica. Perspectiva que no necesariamente comparten los estudiantes, quienes valoran más los aprendizajes que puedan obtener en la práctica. En los laboratorios la dinámica aparece de forma diferente, en los que de primera instancia los psicólogos en formación valoran los conocimientos provenientes de la teoría al enfrentarse a la práctica sin suficientes herramientas para comprenderla. Un ir y venir desde los conceptos, modelos y teorías al diseño, observación y ejecución de los

experimentos les hace entender que para hacer investigación se requieren tanto de la teoría como de la práctica.

Acerca de este mismo tema es que se centró el *diálogo virtual*, en particular sobre la comprensión de la teoría y la práctica y su relación.

Cuando Ricardo hablaba acerca de haber empezado “al revés” en el laboratorio, es decir que comenzó corriendo el experimento y posterior a ello conoció la teoría que lo guiaba, su acompañante del programa le comentó:

“[...] parece ser que elegimos una teoría y luego investigamos, a mi parecer, creo que no siempre podemos ni debemos dividir nuestro quehacer en la investigación mediante las etapas teoría y práctica, creo que todo lo estamos haciendo a la par. Es decir, para correr un experimento por ejemplo, tenemos que tener cierto conocimiento relacionado con modelos teóricos que nos permitan construir el método, pero debemos reconocer que no lo sabemos todo, y que seguramente nos encontraremos con sorpresas y dudas al momento de correrlo y comenzar a ver que quizá algo no cuadra con la teoría, y no necesariamente es que lo estemos haciendo mal. Este es un buen momento para volver a la teoría, a leer, a contrastar distintas afirmaciones, de manera que esto nos lleve más allá de comprobar teorías, sino que nos permita crear, descubrir nuevas cosas y por qué no, en algún momento, a generar nuevas teorías.” (Reporte Final de Ricardo: AE).

Con esta reflexión identifico que se buscaba generar una discusión acerca de los procesos en la investigación, mismos que generalmente dentro de la enseñanza en las aulas, se requiere contar de primera instancia con un marco teórico que sustente la práctica a realizar. Sin embargo, al parecer no tiene que ser igual de estricto dentro de los laboratorios de investigación, en los que si bien se cuenta ya con líneas de investigación

preestablecidas, conceptos y métodos guías, el realizar los experimentos representa una oportunidad para poner en juego los planteamientos teóricos.

Zona potencial de desarrollo

Al analizar las reflexiones realizadas por los participantes en los reportes finales y a partir de la conversación mantenida en la entrevista, doy cuenta de las resignificaciones desarrolladas en cuanto las intenciones percibidas en el plan curricular y la función de las clases dentro de la formación profesional. Los participantes comprenden ahora que dicho plan plantea desde sus primeros semestres una formación encaminada sobre todo hacia la psicología experimental, teniendo la posibilidad de aprender de otros enfoques y áreas de aplicación de la disciplina. Consideran que la enseñanza impartida dentro de las aulas de la Facultad de Psicología permite construir un bagaje de conocimientos amplios, que si bien no se hacen evidentes en el momento en el que son impartidos, podrán ser recuperados en situaciones en las que requieran hacer uso de ellos. Por esto mismo consideran que su experiencia dentro de los laboratorios ha facilitado el proceso de aprendizaje de los contenidos impartidos en las clases.

Puedo reconocer que ciertos contenidos y habilidades, de todos los vistos a lo largo de la licenciatura, están presentes en la participación directa en laboratorios de investigación, mismos que se piensan y utilizan de manera cotidiana en el escenario, dotándose de sentido cuando los psicólogos en formación rescatan su utilidad en el quehacer profesional, en tareas específicas y en resultados que tendrán otras repercusiones más allá de la entrega de un proyecto de investigación para cerrar el semestre escolar.

Finalmente, se advierte una resignificación, por parte de los participantes, asociada al papel que juegan como agentes en formación,

asumiendo que ahora como profesionales de la psicología adquieren responsabilidades relacionadas al trabajo a realizar y las consecuencias que éste pueda traer para otros, asimismo se indica que un proceso constante de reflexión se hace indispensable para comprender nuevas situaciones y aprendizajes.

Cuadro 5.2.4 Análisis histórico de la construcción de significados vinculados a la profesionalización en escenarios con perfil A.

PROFESIONALIZACIÓN	
Los procesos de acercamiento a la psicología	
Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y enfrentarse a la realidad de los escenarios de trabajo del psicólogo.
<p>“[Entrar al escenario] para poder apreciar el medio en que se desarrolla un psicólogo del área experimental básica y todo lo que se desencadena alrededor de una investigación.” (Carta Motivos: Ricardo).</p> <p>“Estos escenarios llamaron mi atención por el enfoque del área que me gustaría estudiar y aunque sea de tercer semestre tengo mucho entusiasmo por aprender todo lo que me sea posible en alguno de estos lugares.” (Carta Motivos: Diana).</p>	
Comprensiones desde el propio escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer diferentes áreas y espacios de práctica profesional como algo positivo en la formación. • La figura del acompañante académico: tutor, guía y colega.
<p>“Estar con algún tutor es muy importante en tu formación, o estar viendo diferentes formas en las que se está trabajando, incluso dentro de la misma facultad, te va a servir mucho en tu formación. Llegas a psicología y es de ‘¿Tú qué eres? ¿Clínico, laboral, social, experimental?’ Te sirve para definir de alguna forma tú cual eres.” (Entrevista: Ricardo).</p> <p>“El trabajo en equipo con [mi AA] ha tomado un rumbo más serio de responsabilidad y ética, pues ahora como corresponsable del proyecto la confianza depositada es un compromiso muy grande.” (Reporte 4: Diana).</p>	

<p>Interacción participante-escenario. Resignificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones en torno a la elección de materias y área de especialización. • Aprendizaje y formación como elementos permanentes en el psicólogo.
<p>“[El programa ESFOS] me sirvió como persona para ver lo que estábamos haciendo, para decidir qué es lo que iba a hacer.” (Entrevista: Ricardo).</p> <p>“Estoy bien orgullosa, decir que yo estuve en un programa y ese programa me dejó muchas cosas. Uno nunca deja de aprender, de formarse y a partir de ahora nunca dejas de tener responsabilidades.” (Entrevista: Diana).</p>	

En este recuadro se deja ver la comprensión que los participantes tienen acerca de lo que se necesita para aprender psicología: conocer el trabajo de un profesional y contar con el apoyo de un tutor o experto que guíe el aprendizaje. Así mismo resalta la oportunidad que representa participar en diversos escenarios formativos para conocer los diversos campos de la disciplina.

<p>Proyecciones profesionales</p>	
<p>Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intereses profesionales: psicología clínica.
<p>“Los motivos que tuve al elegir esta carrera fueron al principio el querer ayudar a la gente.” (Carta Motivos: Ricardo).</p> <p>“Yo venía con la idea de ver al paciente en una terapia.” (Entrevista: Diana).</p>	
<p>Comprensiones desde el propio escenario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la investigación básica en psicología como clave en el estudio de los procesos psicológicos. • Valoración del trabajo que realizan en relación a las repercusiones y alcances en la ciencia.

<p>“El tiempo y espacio constituyen las coordenadas o dimensiones básicas en las que se desarrolla cualquier actividad de todo ser vivo. Son los referentes necesarios cuando hablamos acerca de la historia, de los procesos de desarrollo, de cambio o de maduración, del recuerdo y del olvido, de la conducta aprendida, del funcionamiento biológico, etc. Además de ser variables de control que se encuentran en todas partes.” (Reporte 1: Ricardo).</p> <p>“Existen investigaciones de este tipo [<i>la que desarrolla el laboratorio</i>] en otros países con otras lenguas, nuestro país y especialmente la UNAM es la única institución que cuenta con un equipo disponible en toda Latinoamérica, por lo que es relevante trabajar con un equipo que se ha ido a preparar a otros países, para llevar a cabo nuestra investigación.” (Reporte Final: Diana).</p>	
<p>Interacción participante-escenario. Resignificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La investigación básica como área con poca oferta de trabajo. • Aprender la práctica profesional en otras áreas de la psicología.
<p>“Me gustaría quedarme haciendo experimentos por supuesto, pero el gran problema es la baja probabilidad de obtener una plaza [...], por lo que no niego el verme en alguna empresa en el área organizacional o porqué no de terapeuta.” (Reporte 5: Ricardo).</p> <p>“Mi perspectiva de la psicología cambió de ser de una terapia a la psicología como la base de todo y motor de muchas cosas, yo puedo ser neuropsicóloga clínica pero puedo trabajar también en el área experimental en diversas cuestiones.” (Entrevista: Diana).</p>	

En el anterior recuadro se observan las proyecciones profesionales que los participantes construyen a partir de su participación en el laboratorio. Si bien la investigación es una actividad en la que les gustaría trabajar, observan que otras opciones de formación les permitirán acceder a otros trabajos con mayor oferta.

Ahora continuaré con el análisis a profundidad de la construcción de este significado profesional.

Análisis de la construcción de significados en diferentes momentos:

La zona real de desarrollo

Los motivos por los cuales los participantes se acercaron al programa tienen que ver con el interés de conocer lo que el psicólogo hace en aquellas áreas de la psicología en las cuales les gustaría especializarse. Observar, preguntar y hacer dentro de un laboratorio y en conjunto con investigadores resulta una experiencia novedosa y con un gran potencial para el aprendizaje y toma de decisiones. Si bien la gran mayoría de los investigadores de la facultad son docentes en la licenciatura, y por tanto conocidos por los estudiantes, se les observa principalmente como maestros y no como científicos, vislumbrando que hacen investigación pero sin llegar a comprender del todo su labor. Sin embargo, este primer acercamiento construido desde las aulas, puede favorecer el interés en los alumnos y también permitir a los docentes identificar a potenciales miembros de su laboratorio. Este elemento se convierte en un facilitador en el proceso de territorialización y enculturación por parte de los participantes, es decir, resulta ser una zona conocida y familiar para ellos, favoreciendo la comprensión de nuevas situaciones dentro del laboratorio y la confianza al realizar las diversas actividades.

Este reconocimiento de los investigadores a partir de las clases, se ve aunado al hecho de que los laboratorios de investigación mantienen ciertas actividades, y roles de los que las realizan, similares a las que se desarrollan en las aulas, como lo pueden ser los seminarios de discusión teórica que se asemejan a las tareas que los estudiantes deben realizar para una clase (leer cierto material, exponerlos oralmente, enviar síntesis de los mismos, etc.) y manteniendo ciertos roles parecidos al de docente-alumno, en el que se identifica al experto y guía en el desarrollo del seminario, se organizan las participaciones por parte de los sujetos y se presentan de acuerdo con el papel que cada uno va asumiendo dentro del grupo y lo que espera lograr en éste.

La zona de mediación en la actividad

Las expectativas crecen conforme Ricardo y Diana se implican cada vez más en las actividades de los laboratorios, el interés en conocer y mirar al psicólogo experimental en acción va más allá y se convierte en la posibilidad de participar de manera directa en el diseño de experimentos, añadiendo diferentes variables o realizando modificaciones de acuerdo con lo que van aprendiendo en los seminarios y las actividades diarias. El tener la oportunidad de ser responsable de un proyecto de investigación y poder contar con un acompañante que comparta su experiencia y guíe el desarrollo del mismo les permite hacer y ser en el laboratorio.

La comprensión de las teorías y los objetivos en la investigación, el hecho de sentirse parte del equipo de trabajo, la posibilidad de hacer propuestas y ser responsable de ciertos proyectos del laboratorio va transformando la mirada que tienen de sí mismos y del propio escenario. En este caso, al hablar del proceso de profesionalización, estos elementos favorecen que el participante se identifique con la labor del escenario y valore favorablemente las líneas de investigación y las contribuciones que éstas pueden dar a la psicología, incluso en áreas de aplicación e intervención.

Desde el propio psicólogo en formación, dentro de este tipo de escenarios, se construyen metas claras para el corto y mediano plazos encaminadas a aprender a ser investigador, figura representada en su acompañante académico, del que si bien no existe un evidente propósito por ser como él o ella, se dejan observar ciertos comportamientos, concepciones y valores similares a los que desarrollan en el laboratorio. El hecho de poder ser un investigador se significa como un proceso complicado, el cual requiere de gran dedicación, quizá no vinculada tanto con las habilidades que estas actividades requieren, sino en gran medida relacionada al “estar ahí”, ser observado por el acompañante académico,

dejar ver la responsabilidad, interés y proactividad que como investigador en formación se tiene. Esto último puede traer como consecuencia cierta competitividad dentro de las relaciones entre los miembros de los laboratorios, misma que puede generar ciertos enfrentamientos o problemas entre éstos.

Finalmente, dentro del propio transitar en el laboratorio, los psicólogos en formación se van asumiendo como investigadores, adentrándose en el desarrollo de experimentos, el análisis de teorías explicativas y la difusión de resultados, sin embargo el hecho de aproximarse al final de la carrera les hace reflexionar acerca de las habilidades que han desarrollado dentro de este tipo de escenarios y compararlas con las que perciben que se requieren dentro de espacios laborales fuera de la facultad. Es en este pensamiento que los sujetos asumen a su vez la posibilidad de intervenir como psicólogos al hacer uso de diversos conocimientos aprendidos en los laboratorios.

Durante las conversaciones mantenidas mediante el *diálogo virtual*, los acompañantes académicos buscaron reflexionar acerca del papel que desempeñaban como psicólogos en formación dentro del laboratorio, impulsando de manera particular la seguridad y confianza en situaciones nuevas y de gran responsabilidad para ellos.

Ricardo daba a conocer que se encontraba dirigiendo una investigación en la que había participado en la fase documental, el diseño y ejecución del experimento así como en el análisis de los resultados, mismos que presentaría en un foro. Su AE le comentó:

“Me parece interesante que hayas seguido desde un inicio la investigación, por lo que ahora puedas ya realizar el análisis de los datos. Ten seguro que eso te ayudará, pues cuentas con toda la comprensión del proceso.” (Reporte 2 de Ricardo: AE)

Particularmente en este caso identifico que resultaba de gran importancia para Ricardo poder involucrarse más en las actividades del laboratorio, mismas en las que él se fuera responsabilizando cada vez más. Ello no restaba el nerviosismo que podía experimentar al exponer por vez primera en un foro, por lo que desde el programa se le apoyó al hacer evidentes los logros y puntos a favor con los que contaba para enfrentar dicha situación.

La zona potencial de desarrollo

Al poner la vista atrás, estos psicólogos en formación consideran que su participación dentro de los laboratorios y en conjunto con el acompañamiento desde el programa de ESFOS, les permitió acercarse a un área particular de la psicología y posteriormente, les fue de utilidad al momento de elegir área y materias en los últimos semestres de la carrera. Aunque a lo largo de su discurso nos muestran una clara inclinación hacia la investigación, no descartan la posibilidad de especializarse en otras funciones del psicólogo, sobre todo al pensar que la primera es una actividad con pocas ofertas de trabajo. A partir de los conocimientos desarrollados en los laboratorios y otras experiencias de formación (desde las aulas universitarias hasta otros escenarios), los participantes vislumbran que la intervención como terapeutas en clínicas puede resultar una opción viable para poder encontrar trabajo o bien dentro de diferentes empresas fungiendo como psicólogo organizacional.

La disyuntiva acerca de la elección de la especialización en algún área, se torna más compleja en la medida en la que la culminación de la carrera se acerca. En un inicio los intereses y gustos priman en la toma de decisiones y posteriormente el problema de la búsqueda de empleo y la remuneración parece tornarse cada vez más importante. Una posible fusión de lo que han aprendido en los laboratorios y de campos laborales más favorables, se hace ver en la psicología clínica e interviniendo desde

modelos cognitivos-conductuales, en los que encuentran algunos programas provenientes de las teorías que han revisado y que se pueden aplicar en diversos tratamientos.

Hasta ahora, he presentado las narraciones que dos psicólogos en formación construyen acerca de la experiencia de colaborar en un laboratorio de investigación, a continuación me enfocaré en aquellas participantes en los centro de atención comunitaria, que si bien tienen un nexo importante con la Facultad de Psicología, éstos presentan una estructura menos parecida a la identificada en las aulas y laboratorios.

5.2.2 Centros de atención comunitaria vinculados a la Facultad de Psicología de la UNAM

Recordemos que estos escenarios son centros dirigidos y atendidos por docentes e investigadores de la Facultad de Psicología, mismos que se encuentran dentro de colonias relativamente cercanas a la facultad en donde dan atención a los habitantes de éstas y a su vez a la comunidad universitaria al encontrarse uno de ellos dentro de la propia facultad. Estos centros mantienen actividades formativas para los estudiantes de la licenciatura y maestría en las que éstos comienzan a intervenir con la población, realizar investigación y participar en el propio crecimiento de los centros.

Entre los servicios que brindan, dependiendo del centro, está la atención psicoterapéutica desde diversos modelos de intervención (cognitivo-conductual, psicodinámico, gestáltico-humanista, entre otros), a poblaciones diversas (familias, parejas, niños, adolescentes y adultos) y dirigidos a problemas particulares (depresión, adicciones, violencia intrafamiliar). Por otra parte se brinda atención psicoeducativa, en la que se atienden problemas referidos al aprendizaje en niños y adolescentes, se

promueve la lectura y escritura y otras actividades culturales y de convivencia. Finalmente, encontramos a su vez actividades de prevención en salud mental y física dirigida a la población universitaria y a las diferentes comunidades de las colonias en las que se encuentran estos centros.

Dentro de este perfil de escenario, tomamos en cuenta la experiencia de **dos psicólogos en formación** que participaron en un centro de atención psicoterapéutica y psicoeducativa a lo largo de dos semestres escolares, centrándose en las actividades realizadas por un programa de estimulación temprana dirigido a niños preescolares y sus padres.

ESCENARIO: ESTIMULACIÓN TEMPRANA.

PARTICIPANTES: SONIA y ANA (3° y 4° semestre de la carrera).

A continuación, se presenta un análisis histórico de la construcción de significados profesionales por parte de Sonia y Ana al participar en un escenario de intervención mediante un programa de Estimulación Temprana cuando cursaban el 3er y 4° semestre de la carrera. Las psicólogas en formación asistieron a lo largo de dos semestres escolares, en los que participaron en el diseño, implementación y valoración de dos talleres; uno dirigido a padres de familia y sus hijos preescolares, acerca de una sana construcción del apego, y otro en el que asistieron los niños preescolares y se intervenía en cuestiones relacionadas a la educación emocional mediante el juego.

En los cuadros siguientes, se muestran algunas reflexiones realizadas por Ana y Sonia **antes** de ingresar a los escenarios formativos, posterior a ello se colocan aquellas construidas a partir de la **participación** en éstos, caracterizando aquellos elementos que van guiando las actividades, exigencias e interacciones, y al final se presentan

las **resignificaciones** construidas a partir de su experiencia en estos contextos.

Cuadro 5.2.5 Análisis histórico de la construcción de significados vinculados a la cultura profesional en escenarios con perfil B.

CULTURA PROFESIONAL	
Concepción de la Psicología	
Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario	<ul style="list-style-type: none"> • La decisión de estudiar Psicología vinculada al interés por ayudar a las personas. • Los intereses de formación se dirigen hacia la psicología clínica, identificando la importancia de conocer las terapias que se realizan, el tipo de atención que se da y los problemas que se tratan.
<p>“Como que fui descartando carreras y ya me quedé con ésta, no sé, al inicio era para ayudar a la gente, ésa era mi idea.” (Entrevista: Sonia).</p> <p>“Yo quería estudiar sociología, pero también [...] me llamaba la atención la pedagogía, entonces vi que las dos carreras estaban mezcladas. Me gusta la pedagogía y me gusta la sociología, entonces una de mis compañeras me dijo que lo que yo veía estaba quizá más enfocado a la psicología, como que lo englobaba más.” (Entrevista: Ana).</p>	
Comprensiones desde el propio escenario	<ul style="list-style-type: none"> • La intervención y la investigación entrelazadas en el quehacer profesional. • Reflexión constante en la planeación, conducción, retroalimentación y valoración al intervenir con la población.
<p>“Con respecto a mi acompañante académico fue muy buena, nos entendimos muy bien y siento que hicimos un equipo adecuado [...] siempre que la necesitábamos, estaba con nosotras, nos apoyaba y retroalimentaba en cada sesión, dándonos algunos puntos de vista tanto buenos como malos, y con esto podíamos reflexionar sobre nuestro aprendizaje y cómo llevar a cabo la siguiente sesión.” (Reporte Final: Sonia).</p>	

<p>“[...] desde que entramos nos dijo [su AA] cómo iba a estar la onda, nos dio bibliografía, nos dijo -lean porque vamos a ir viendo esto en el taller-. [...] Ella nos dio la oportunidad de desarrollar el taller desde la búsqueda bibliográfica, armar el taller, pegar los carteles y cómo dar las sesiones. Todo.” (Entrevista: Ana).</p>	
<p>Interacción participante-escenario. Resignificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de seguir un proceso de indagación-intervención y valoración al trabajar con la población. • Vinculación de diferentes áreas de la psicología en el quehacer profesional. • Recuperación de aprendizajes, actividades e instrumentos desarrollados en otros contextos.
<p>“Es que yo siento que todas las ramas de la psicología van inclinadas a la clínica. Hasta lo conductual, a mi punto de vista se relaciona [...] En este escenario me incliné más a la clínica, pues hay situaciones en las que debes intervenir como clínico.” (Entrevista: Ana).</p> <p>“Desde inicios de la licenciatura, únicamente tenía una vaga idea de las demás áreas, pero al ingresar al programa e involucrarme en diferentes escenarios he notado cómo cada área puede de cierta forma relacionarse y que se trabaja de diferente manera.” (Reporte Final: Sonia).</p>	

En este recuadro se pudo identificar la concepción que de la disciplina van construyendo las participantes, partiendo de una idea de la psicología como un área de intervención clínica, a la comprensión de que aún en la intervención es necesario realizar actividades de investigación para brindar un mejor servicio a la población.

Ser psicólogo	
<p>Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención psicoterapéutica: habilidades para escuchar y ser sociable.
<p>“Yo veía al psicólogo entrevistando a las personas o ateniendo propiamente la terapia.” (Entrevista: Sonia).</p> <p><i>[Ana no coloca narraciones referidas a este indicador]</i></p>	

<p>Comprensiones desde el propio escenario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Generación de propuestas. • Servicio comunitario: intervención e indagación.
<p>“Fueron como tres o cuatro veces que nos vimos en la facultad para ir planeando la información que se iba anexar al taller o de donde nos íbamos a basar, además para organizar las actividades que queríamos impartir o las que nos parecieran más factibles para la población”. (Reporte 1: Sonia).</p> <p>“Creemos que gracias a este tipos de actividades podemos ayudar a la mamás a poder entender mejor el comportamiento de sus hijos y cómo poder ayudar al niño para que no crezca en un ambiente de rechazo”. (Reporte 1: Ana).</p>	
<p>Interacción participante-escenario. Resignificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Planeación, improvisación y valoración al realizar las actividades.
<p>“Me acuerdo que la primera sesión nosotras estructuramos el taller, de tal a tal hora esta actividad. Pero ¡nooo! Pon tú, teníamos una actividad de 10 minutos, pero en 5 minutos ya los niños decían -ya acabamos-. ¡Nooo! Era así, con la pena: improvisar. Ver qué otras actividades relacionadas les vamos a poner. Sí era mucho de observar. Y como vimos que eso pasó en la primera sesión, tuvimos que modificar, ver otra vez las horas y poner más actividades. Ya la siguiente ya estuvieron más organizadas y también los tiempos”. (Entrevista: Sonia).</p> <p><i>[Ana no coloca narraciones referidas a este indicador]</i></p>	

En este recuadro se pueden observar las comprensiones que las participantes tienen acerca del lo que implica ser psicólogo, en un inicio como terapeuta, hasta la de un profesional que debe de planear sus intervenciones aunque siendo capaz a su vez de improvisar en situaciones que así lo requieran.

La ética profesional	
Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad ante su propio proceso de formación. • Responsabilidad en el quehacer profesional.
<p>“[Quiero entrar al programa para] poder establecerme en el ambiente de un profesional y saber a lo que voy a enfrentarme y cómo me voy a desenvolver adecuadamente en este tipo de espacios. (Carta Motivos: Sonia).</p> <p>[Ana no coloca narraciones referidas a este indicador]</p>	
Comprensiones desde el propio escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención: retroalimentación constante con la población.
<p>“Lo que se les daba a las mamás era una retroalimentación y ahí las mamás contaban porqué creían que los niños eran así. Porque hablaban de ellas mismas, de su mamá, de lo que veían los niños y luego se soltaban a llorar. Y bueno, íbamos en tercer semestre. Entonces era [mi AA] la que manejaba la situación [...] cuando la mamá se ponía así, ella daba otro tipo de opciones o recomendaciones para ella.” (Entrevista: Ana).</p> <p>[Sonia no coloca narraciones referidas a este indicador]</p>	
Resignificación después de su participación	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso con la población. • Vislumbrar las consecuencias que un trabajo poco reflexivo puede traer para la población.
<p>“Es una gran responsabilidad. No es nada más una propuesta, es realmente ya para aplicarlo” (Entrevista: Ana)</p> <p>“Y pues realmente también están involucradas las madres en el aprendizaje y educación de los niños, así que siento que es de prevalencia dar una buena información, ya que estamos afectando, en parte, cómo es que llevan su vida.” (Reporte 1: Sonia)</p>	

Es interesante resaltar el compromiso y responsabilidades asumidas por parte de las participantes al intervenir directamente con la población, así como las emociones que ello les genera.

A continuación, se presenta el análisis de la construcción de los significados profesionales identificados en el anterior cuadro.

Análisis de la construcción de significados en diferentes momentos:

La zona real de desarrollo

Puedo identificar, al igual que ocurría con los participantes en los laboratorios de investigación básica, que la concepción de psicología con la cual entran a la facultad tiene que ver con la idea de una psicología clínica, específicamente en la psicoterapia, misma que como he mencionado, se relaciona en gran medida con la construcción cultural y social que se tiene de la disciplina.

La zona de mediación en la actividad

Se hace evidente que mediante la participación en diversas actividades vinculadas a la profesión, la concepción inicial de psicología va transformándose de acuerdo con las vivencias y aprendizajes experimentados en las prácticas específicas. Sonia y Ana asistieron a un escenario en el que intervinieron de manera directa con niños y madres, en el que se les impulsaba a participar activamente en la toma de decisiones, asumiendo responsabilidades como equipo de trabajo ante la población. En este caso, la *acompañante académica* jugó un papel esencial al permitir que de forma gradual, las participantes asumieran mayores compromisos en la intervención, mostrando siempre ejemplos de cómo guiar los talleres, cómo solucionar problemas inesperados y cómo dialogar con la población.

Las características particulares de este tipo de escenarios, referidas al acercamiento a la población, la asunción de responsabilidades y compromisos ante ésta y el trabajo en equipo con el acompañante académico, resultan ser elementos potenciadores de la construcción de significados vinculados a la ética profesional, al compromiso social que como psicólogos se asumen en los procesos de intervención y a la colaboración y proactividad dentro del trabajo grupal. Así mismo, este tipo de centros, al estar estrechamente vinculados con la vida académica de la

facultad, mantienen una clara relación entre intervención e investigación en la que si bien el objetivo principal es el de dar atención a la población que asiste al centro comunitario, los psicólogos que intervienen y que a la vez se están formando, realizan actividades vinculadas a la indagación, desde el diagnóstico y evaluación hasta proyectos de investigación más amplios involucrados en los propios procesos de titulación. Es así que dentro de estos espacios se favorece la resignificación de las funciones que como psicólogo se deberían de asumir al trabajar directamente con la población, resaltando la importancia de fusionar las labores de intervención con las de investigación, de tal suerte que ambas puedan nutrirse y ser de utilidad para brindar una mejor atención.

El *diálogo virtual* mantenido con los acompañantes del programa de ESFOS, versó sobre todo en el primer punto abordado acerca de la reflexión en torno a la responsabilidad que habían asumido al guiar los talleres y dar retroalimentación a las madres:

“Me parece fundamental lo que comentas. En esta parte creo que la información que damos debe ser muy bien cuidada, creo que esto habla de la ética profesional ¿no lo crees?” (Reporte 1 de Sonia: AE).

Dotar de un nombre a los conocimientos y valoraciones genera un apoyo más en la significación de la experiencia en el escenario, el miedo a equivocarse y la responsabilidad asumida al trabajar con las personas implica dentro del trabajo profesional el seguir ciertas normas que nos hablan de una ética en la disciplina.

La zona potencial de desarrollo

Sonia y Ana resignificaron la idea de psicología con la que entraron, en la que si bien se seguía hablando de una psicología clínica, ésta aparecía situada dentro de una comprensión específica: la necesidad de intervenir, dialogar y apoyar a los sujetos con los cuales se trabaja más allá de las

actividades previstas. Se rescata también la reflexión construida en torno a mirar a la psicología como una disciplina en la que la investigación y la intervención están estrechamente relacionadas y en la que es necesario hacer uso de diversos aprendizajes integrando herramientas y conocimientos que tradicionalmente se consideran parte de ciertas áreas específicas.

Lo anterior nos lleva a pensar a su vez, acerca del papel y funciones que las participantes identificaron en el psicólogo, partiendo de la entrevista y la psicoterapia, la visión se reconstruye hacia la concepción de un psicólogo que interviene e investiga y que es capaz de planificar e incluso de improvisar, situación que es valorada como positiva por parte de las participantes puesto que se realiza basándose en un propósito y marco conceptual definido previamente, además de que consideran necesario valorar y recapacitar acerca de las actividades realizadas al intervenir nuevamente.

Esto último se vincula con el indicador que nombro ética profesional, en el cual se deja ver el pensamiento que tienen las participantes acerca de las responsabilidades inherentes al trabajo profesional del psicólogo. De manera inicial se identifica un compromiso a adquirir con la posible población a la cual brindarán algún servicio una vez integradas a las actividades laborales, por lo que deben aprender a desenvolverse adecuadamente. El escenario les permitió intervenir de manera directa con la población infantil y sus madres, asumiendo responsabilidades en la planeación y ejecución de talleres, actividades que si bien generaron nerviosismo y preocupación por parte de las participantes, permitió a su vez que reflexionaran acerca de las posibilidades o repercusiones que su trabajo podría tener, identificando cuándo podían actuar y cuándo era necesario que su acompañante académica lo hiciera.

Se debe reconocer que este tipo de reflexiones son poco frecuentes de observar dentro de las aulas, en las que de manera general se vive una fragmentación del conocimiento y de su uso, lo cual genera una dificultad para los psicólogos en formación cuando se enfrentan a situaciones en las que tienen que utilizar los múltiples aprendizajes construidos en las clases, teniendo más bien una acción de traslado de la información más que una aplicación acorde al contexto. A su vez, son pocas las situaciones en las que los psicólogos en formación puedan asumir y vivir responsabilidades frente a sujetos o poblaciones particulares en las que se tengan que tomar decisiones importantes que involucren a otras personas directamente. Si bien las actividades de simulación dentro del aula permiten el diálogo y discusión acerca de la ética profesional y del papel que los psicólogos deben asumir en su práctica, la lejanía que estas situaciones representan para los estudiantes y la propia fragmentación de la información generan que la responsabilidad, el compromiso y el deber ser se conceptúan como valores y obligaciones lejanas, ausentes en otros diálogos cotidianos de las aulas y los pasillos de la facultad.

Cuadro 5.2.6 Análisis histórico de la construcción de significados vinculados a la cultura institucional y escolarización en escenarios con perfil B.

CULTURA INSTITUCIONAL Y ESCOLARIZACIÓN	
La función de la universidad y el plan curricular	
Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de prácticas para el aprendizaje de la psicología.
<p>“[...] me fue un poco difícil decidir entre entrar a CU o a una FES⁵, porque yo tengo entendido que en la FES tienen más prácticas que aquí [<i>Facultad de Psicología, CU</i>]. Entonces yo estaba con la duda, pues también quería prácticas.” (Entrevista: Sonia).</p> <p><i>[Ana no coloca narraciones referidas a este indicador]</i></p>	
Comprensiones desde el propio escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Formación profesional mediante la participación en actividades de práctica.
<p>“(...) se involucraba [<i>su AA</i>] en la información que buscábamos, en la que nos daba o en la que nos sugería; porque no eran aspectos forzados, ella nos proporcionaba la facilidad de escoger un tema para el taller y en ese aspecto se me hace muy importante; porque como estamos en un proyecto donde nos acercamos lo más que se pueda al trabajo psicológico, pues desde un inicio nos dan las facilidades y responsabilidades de planearlo.” (Reporte 1: Sonia).</p> <p><i>[Ana no coloca narraciones referidas a este indicador]</i></p>	

⁵ Dentro del plan curricular de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores-Iztacala se ubican numerosos cursos a llevarse a cabo dentro de laboratorios.

<p>Interacción participante-escenario. Resignificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de contar con un plan curricular en el que las materias se vinculen a escenarios y situaciones particulares que posibiliten el aprendizaje en ambos contextos.
<p>“[...] en Desarrollo Psicológico [<i>materia del plan curricular de 1971</i>] íbamos a ver hasta los cinco años y en el programa eran niños de entre dos y cinco años. Era justo la población, iba a ser la práctica, iba a poder ver lo que estaba pasando. Y así fue”. (Entrevista: Ana) “[...] eso me facilitó el aprendizaje en clase y comprobar algunos conocimientos vistos en aula”. (Reporte Final: Ana).</p> <p>“Me ayuda mucho estar con [<i>niños de</i>] esas edades, ya que en este semestre llevamos Desarrollo Psicológico I y Pensamiento y Lenguaje [<i>materias del plan curricular de 1971</i>]; en estas materias hablamos sobre estos temas y los asocio con la práctica que estoy llevando a cabo, entonces es una buena oportunidad de aprender de dos maneras diferentes y ver cómo es que se relaciona.” (Reporte 2: Sonia).</p>	

En este recuadro se puede observar la importancia que tenía desde un inicio para las participantes, el hecho de participar en algún escenario de práctica profesional para obtener mayores aprendizajes acerca de la psicología. Es interesante resaltar el hecho de que buscaron compaginar el escenario formativo con lo que estaban cursando en las clases de la facultad.

<p>Agentes del proceso formativo</p>	
<p>Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ser estudiante implica esfuerzo y dedicación.
<p>“[...] todos los días me ponía a estudiar porque sabía que tenía que esforzarme para conseguir lo que quería y así fue, y logré entrar al CCH-Sur, en donde aprendí muchas cosas pero sobre todo a cómo expresarme, conocí a gente muy especial tanto amigos, como profesores que dejaron una huella especial.” (Autobiografía: Ana).</p> <p>“Este último año me resultó algo pesado [<i>último año de la preparatoria</i>], pero aprendí mucho, no fue nada fácil y no era un grupo “barco” [<i>en el que es fácil</i>]</p>	

<p><i>acreditar la materia con buenas calificaciones]</i> en el cual obtuviera puras calificaciones altas y no aprendiera nada, decidí ingresar a un grupo que me exigiera y me diera conocimientos suficientes y adecuados para mi siguiente nivel de educación.” (Autobiografía: Sonia).</p>	
<p>Comprensiones desde el propio escenario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La importancia de implicarse en las actividades para el aprendizaje de la psicología y sus prácticas. • El papel del acompañante académico como facilitador y responsable de guiar los procesos de retroalimentación y reflexión en el aprendizaje.
<p>“El primer día del taller lo dio [<i>mi AA</i>], pero también participamos en las actividades que se dieron; nos mencionó que ella lo daría para darnos cuenta de la forma en que lo podemos realizar, ya que las siguientes sesiones las impartiríamos nosotras”. (Reporte 1: Sonia).</p> <p>“Ella [<i>su AA</i>] estaba siempre con nosotras, nunca faltó. Siempre estaba pendiente.” (Entrevista: Ana).</p>	
<p>Interacción participante-escenario. Resignificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para formarse como psicólogo es necesario participar en otros espacios de enseñanza y aprendizaje además del aula. • Valoración del formador como un facilitador, guía y acompañante del proceso de enseñanza-aprendizaje que permite la participación y generación de propuestas por parte del psicólogo en formación.
<p>“Llevamos dos sesiones del taller y siento que sí hemos avanzado en nuestro propio aprendizaje, ya que tomamos responsabilidades que en el aula, simplemente no se puede; me está agradando el tratar con pequeños, así puedo observar su comportamiento y cómo expresan sus sentimientos.” (R1: Sonia).</p> <p>[<i>Ana no coloca narraciones referidas a este indicador</i>]</p>	

En este recuadro se hace notar el papel asumido por parte de las participantes dentro de su formación como psicólogas, destacando un compromiso con su aprendizaje desde antes de ingresar a la facultad, y una actitud proactiva dentro del escenario formativo. Cuestión que se vio beneficiada por el papel que jugó su acompañante académica al brindarles apoyo y oportunidades de crecimiento profesional.

<p>La teoría y la práctica en el aprendizaje</p>	
<p>Construcciones de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La práctica y el escenario profesional como contexto

los participantes antes de ingresar al escenario	más valorado para aprender que el aula universitaria.
<p>“No es lo mismo estar en una aula recibiendo clase de un maestro a poder establecerme en el ambiente de un profesional y saber a lo que voy a enfrentarme y como me voy a desenvolver adecuadamente en este tipo de espacios.” (Carta Motivos: Ana).</p> <p>“No sólo se trata de estar en las aulas, también es indispensable introducirnos a espacios en los que en un futuro puede que lleguemos a estar y así darnos cuenta de cómo es que se trabaja en éstos.” (Carta Motivos: Sonia).</p>	
Comprensiones desde el propio escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de herramientas teórico-metodológicas en la práctica cotidiana.
<p>“Me agradó mucho que yo pudiera participar desde el inicio del taller con la teoría y no sólo llegar a aplicar algo que quizá no iba a estar tan claro como ya lo está una vez que he revisado la bibliografía requerida.” (Reporte 1: Ana)</p> <p><i>[Sonia no coloca narraciones referidas a este indicador]</i></p>	
Interacción participante-escenario. Resignificación	<ul style="list-style-type: none"> • La teoría y la práctica como elementos necesarios para la comprensión de la psicología y el quehacer profesional.
<p>“Es un complemento. Yo estoy súper agradecida de que existan los escenarios, si no yo estaría ¿y ahora? En las clases sí nos dan teoría, bien sustentada, y aparte con las prácticas de escenarios y los cursos, veo cómo la teoría está sirviendo para la práctica. Es todo complementario. [...] Cómo sirve la teoría para poder estar en la práctica. O no sé, luego salen cosas en la práctica que lo refuerzo con la teoría. Es algo a la par.” (Entrevista: Sonia).</p> <p><i>[Ana no coloca narraciones referidas a este indicador]</i></p>	

Resulta interesante analizar la comprensión que de teoría y práctica tienen las participantes, cómo se transforma la primacía del valor de la práctica por una comprensión holística de ésta con la teoría.

A continuación, se presenta el análisis de los significados profesionales vertidos en el cuadro anterior.

Análisis de la construcción de significados en diferentes momentos:

Zona real de desarrollo

Sonia y Ana comparten historias escolares comunes, en las que se deja ver una gran dedicación en las actividades buscando aprender y obtener buenas calificaciones para ingresar a la institución de educación media superior y superior de su elección. Ingresar a la UNAM representó un reto para ellas, teniendo que realizar dos veces el examen de ingreso a la Escuela Nacional Preparatoria y al Colegio de Ciencias y Humanidades respectivamente. Esta dedicación, interés y responsabilidad por su formación se deja ver también al querer ingresar al programa de EFOS argumentando que para aprender psicología es necesario ir a donde los psicólogos trabajan y no sólo quedarse con la experiencia de las aulas universitarias.

Dentro de diversos discursos, provenientes de la cultura cotidiana y a su vez desde la academia, se comprende que para aprender alguna disciplina se requiere contar con una formación teórica y una práctica, entendiendo que la primera será de utilidad para actuar en la segunda. Esta misma comprensión la encontramos en las narraciones de las participantes, quienes valoraban más los aprendizajes prácticos a obtener en los escenarios que los teóricos provenientes del aula.

Zona de mediación en la actividad

El programa de Estimulación Temprana implicó para las psicólogas en formación la búsqueda de conjugar los diversos aprendizajes que habían desarrollado en diferentes espacios de la facultad (aula y talleres), realizando actividades de búsqueda de información, comprensión y selección de la misma para utilizarla en el desarrollo de talleres. A su vez implicó el hecho de reconocer a la población con la cual intervinieron y comprender su contexto, necesidades y capacidades para poder guiar y

modificar las sesiones. De esta forma, asumieron nuevas responsabilidades que se diferenciaban de aquellas adquiridas en las clases y que se vinculaban a la relación establecida con su acompañante académica, identificando que se buscó construir un equipo de trabajo, en el que si bien Ana y Sonia eran aprendices, implicó la participación activa y colaborativa de su parte.

Desde este tipo de escenarios se observa una relación más cercana entre acompañante académico y psicólogos en formación, es decir, trabajan más tiempo juntos al planificar y guiar ciertas actividades, conformando un equipo de trabajo entre ellos mismos. Es claro que en esta investigación tomé solamente en cuenta un centro comunitario, por lo que se tendría que retomar el estudio de otros escenarios de este tipo; sin embargo, de acuerdo con la estructura analizada en este caso, identifico que dentro de estos espacios los participantes se centran en un área específica de intervención perteneciente a una misión mucho más amplia cumplida por el centro comunitario. Si bien pueden observar lo que otros grupos de trabajo realizan, éstos se integran al trabajo particular desempeñado por su acompañante académico, lo cual nos habla de una línea clara de aprendizajes dirigidos a realizar cierto tipo de intervención para alcanzar metas particulares.

Identifico que los centros comunitarios pueden fungir como un escenario clave en la mediación entre la vida académica y la vida profesional en diversas instituciones desligadas de ésta, puesto que permite tener un acercamiento a elementos desconocidos de la intervención a la par que mantiene actividades reconocidas por los psicólogos en formación. Particularmente a los significados que en este apartado nos atañen, destaco la fusión que de teoría y práctica se genera, a partir de la cual las participantes reconstruyeron su perspectiva acerca del aprendizaje teórico culturalmente atribuido a las aulas y el práctico, de

igual forma reservado a los “escenarios reales”, a una comprensión de la unión que ambas categorías de conocimientos y actividades deberían tener en el trabajo cotidiano de psicólogo. A su vez, desde estos escenarios es posible la construcción de espacios de reflexión y retroalimentación que se ven reflejados en los procesos de formación de los participantes, en los que mediante el diálogo continuo con el acompañante académico o el equipo de trabajo, se hacen evidentes las necesidades, potencialidades y logros de los sujetos. Esto último permite construir significados relacionados a la necesidad de una formación continua en los profesionales, a la importancia de responsabilizarse de dicho proceso y a las oportunidades de crecimiento que el diálogo grupal puede traer para los participantes como para las instituciones.

Desde el *diálogo virtual* identifiqué que se buscó reflexionar acerca uno de los puntos que he señalado, el de la dualidad teoría-práctica a partir de la propia experiencia de las participantes:

“Este comentario me parece importante ya que como bien lo dices creo que a veces los psicólogos podemos hacer talleres en masa [se refiere a una producción en serie: muchos sin reflexión de por medio] sin mucho conocimiento del tema que estamos hablando. O en muchos casos incluso nos lo dan hechos sólo para realizarlo y pocas veces nos detenemos a pensar si estamos de acuerdo en lo que se está planteando de fondo en él”. (Reporte 1 de Ana: AE)

La reflexión no se limita a incorporar aspectos sobre la importancia que tiene para el profesional el hecho de comprender desde qué marco conceptual se está abordando alguna actividad, sino que también se busca incorporar a la discusión elementos que lleven al psicólogo en formación a ir tomando posturas acerca de la forma de hacer psicología.

Zona potencial de desarrollo

Considero que mirar de otra forma la comprensión que se tiene de la teoría y la práctica como una relación dialéctica es una reflexión que se posibilita al participar en contextos de actividad profesional. En éstos los psicólogos en formación se enfrentan a situaciones y problemas en los que tienen que actuar y dar respuestas específicas en donde se hace evidente que no existe una única solución y que la misma requiere de hacer uso de múltiples conocimientos y habilidades.

Resulta interesante mirar las narraciones de las participantes, en donde hablan acerca de su experiencia dentro del escenario y el vínculo que tejen con su experiencia en las aulas. El hecho de valorar uno y otro espacio se hace evidente cuando, inmersas en el escenario, hacen uso del conocimiento desarrollado en las clases dentro de actividades particulares que a su vez les permiten resignificar dicho conocimiento, aportando nuevas comprensiones que intervienen en los diálogos mantenidos en las aulas.

Cuadro 5.2.7 Análisis histórico de la construcción de significados vinculados a la profesionalización en escenarios con perfil B.

PROFESIONALIZACIÓN	
Los procesos de acercamiento a la psicología	
Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y enfrentarse a la realidad de los escenarios de trabajo del psicólogo. • La profesionalización como un proceso, aunque con una lejana perspectiva del ser psicólogo.
<p>“Considero que es adecuado para los futuros psicólogos, este tipo de formación [<i>participar en escenarios de práctica</i>], ya que se tienen diferentes vivencias a las que se podrían tener en un espacio laboral, teniendo presente las situaciones reales y saber cómo las interpretan y cómo trabajan en ellas.” (Carta Motivos: Sonia).</p> <p>“Considero que debería de existir este tipo de prácticas para ir adquiriendo</p>	

<p>experiencia. [...] sería padre irme desarrollando en el campo laboral” (Carta Motivos: Ana).</p>	
<p>Comprensiones desde el propio escenario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mediación y acompañamiento cercano en las aproximaciones al trabajo profesional.
<p>“Cuando nos presentaron con la persona que sería nuestra acompañante me dio un poco de intriga ya que al principio nos comentó que haríamos un programa para impartir el taller, nos mencionó que nos daría apoyo para realizarlo y en esa parte me sentí un poco más tranquila, ya que mi compañera y yo no lo realizaríamos solas.” (Reporte 1: Sonia).</p> <p>“En la segunda sesión que se realizó, la profesora [su AA] nos dijo que la teníamos que aplicar nosotros, y la verdad me sentí muy nerviosa, pero la profesora te da mucha seguridad, además de que nos ayudó un poco, pero de igual forma me gustó mucho.” (Reporte 1: Ana).</p>	
<p>Interacción participante-escenario. Resignificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participar en diversas actividades extracurriculares. • Toma de decisiones en torno a la elección de materias y área de especialización.
<p>“Tengo que seguir en la práctica en diferentes poblaciones o diferentes instituciones para probar, para que al último, cuando escoja área, saber realmente qué es lo que me gusta”. (Entrevista: Sonia).</p> <p>“Hablar con las mamás es algo que se acerca mucho a lo que el psicólogo hace y eso me da gusto ya que gracias a este tipo de programas puedes darte cuenta si realmente es lo que te gusta o inclinarte a otra área de la psicología como la experimental.” (Reporte Final: Ana).</p>	

Las narraciones vertidas en este recuadro permiten aproximarnos a lo que las participantes piensan acerca de su proceso de formación profesional. De primera instancia, se observa una lejanía respecto al ser psicólogo, lo cual se transforma al ser acompañados por una psicóloga, quien las involucra en actividades profesionalizantes, generando a su vez confianza en las psicólogas en formación.

Proyecciones profesionales	
Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Intereses profesionales: psicología clínica. • Buscar conocer diferentes escenarios y poblaciones para estar preparado y decidir en qué especializarse.
<p>“Me agrada el área de psicología clínica y quisiera conocer cuál es la manera de trabajar en éstos, para saber qué tipo de terapias dan o cómo atienden estos tipos de problemas. [...] me agradaría asistir a otro tipo de escenario, ya que considero que sería conveniente poder abarcar poblaciones distintas; como anteriormente trabajé con adolescentes, ahora me interesaría poder estar trabajando con niños” (Carta Motivos: Sonia).</p> <p>“Me interesa la psicología clínica y la población de niños creo que es una área muy interesante e importante para mi formación como psicóloga y qué mejor si comienzo desde un principio, ya que tengo entendido que trabajar con niños es muy difícil, a mi parecer no, ya que he trabajado con niños pero desde otra perspectiva y sería interesante verlo desde otro punto.” (Carta Motivos: Ana).</p>	
Comprensiones desde el propio escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología educativa y clínica: actividades percibidas en el escenario.
<p>“El lunes se va a dar una retroalimentación a las mamás de los niños. Algunas sugerencias y observaciones que se vieron a lo largo del taller y eso me pone nerviosa, pero por otro lado contenta porque empezaré a dar, no un diagnóstico como tal, pero algo parecido.” (Reporte 3: Ana).</p> <p>“Cuando se habla con las madres se procura manejar este aspecto de otra forma [<i>no resolverles los problemas ni decirles qué hacer</i>], dándoles herramientas para enfrentar las problemáticas que tienen sus hijos, y además los problemas que tienen ellas y que éstos; en ocasiones perjudican al infante.”(Reporte 1: Sonia).</p>	

**Interacción
participante-
escenario.**

- Participar en otros escenarios y áreas de la psicología
- Planes y metas: posgrado y trabajo

Resignificación

“Pensé en probar el área laboral [...] Me gustaría hacer talleres o cursos a las empresas. Esto a penas está en proceso. Si no también poner mi propio consultorio, O si no es estar trabajando, me interesaría hacer una maestría en terapia de pareja (Entrevista: Sonia).

“Me gustaría titularme con mi tesis, terminarla junto con las materias, empezar en octavo con mi servicio y terminar todo, todo, todo. Después quiero hacer una maestría. Todavía no sé bien de qué, quiero algo sobre adolescentes, porque no he trabajado con adolescentes. Me llama la atención”. (Entrevista: Ana).

En este recuadro se pueden observar los intereses profesionales y las proyecciones a futuro que van construyendo las participantes, resalta que en todo momento existe una tendencia a formarse y trabajar como psicólogas clínicas, aunque ésta perspectiva se va nutriendo de elementos propios de otros campos de la disciplina. A su vez, al acercarse el final de la carrera, consideran aprender otras habilidades que les permitan trabajar en otro tipo de escenarios.

Se presenta a continuación el análisis detallado de los significados profesionales señalados en el cuadro anterior.

Análisis de la construcción de significados en diferentes momentos:

Zona real de desarrollo

De manera inicial, la perspectiva que tienen Ana y Sonia acerca de la formación profesional se deja ver cuando hablan del interés que tienen por participar en el programa de ESFOS, argumentando que este tipo de experiencias en la práctica les resultarán de utilidad cuando se integren a las actividades laborales al poder conocer las formas de trabajo que se tienen y cómo enfrentan y resuelven los problemas. Si bien se identifica una perspectiva lejana del ser psicólogo, se advierte que saben que pueden integrarse a prácticas “reales” lo cual va más allá de las simulaciones o

visitas a centros o instituciones, generalmente concebidas como la formación práctica de los estudiantes. Al redactar su carta de motivos, las participantes no tienen mucha claridad de lo que van a realizar, indican que les interesa el área clínica y que esperan conocer cómo se dan las terapias o bien que les gustaría trabajar con una población particular.

Zona de mediación en la actividad

A lo largo de su participación dentro del escenario, Ana y Sonia se involucraban cada vez más en el trabajo, asumiendo una mayor responsabilidad al hacerse cargo de diferentes actividades, todas ellas bajo la guía de su AA quien logró construir una relación cercana y muy parecida a la que establecen los colegas en un ambiente laboral. El proceso de acompañamiento fue altamente valorado por las participantes, quienes se tranquilizaron al saber que no estarían solas realizando por primera vez actividades tales como la guía de un taller o la retroalimentación a las madres asistentes. Así mismo, valoran el hecho de que gradualmente se dejaron de presentar tantos apoyos, llegando el momento en el que ellas tuvieron que guiar la segunda sesión de un taller.

De primera instancia, este tipo de escenarios resultan poco familiares para los participantes, sobre todo si no han tenido experiencias laborales o visitas a espacios de trabajo como estos. Se hace evidente que no se trata de un trabajo académico, puesto que se entra en contacto con la gente, con situaciones o problemas propios de la vida cotidiana de ciertos grupos sociales y no sólo aquellos posibles a observar en las universidades. En estos casos la figura del AA resulta ser la persona más cercana al psicólogo en formación, mediador entre el contexto institucional y el profesional fuera de la facultad, quien mantiene mecanismos de formación similares a las de un tutor dentro de ámbitos escolarizados. Ésta guía las actividades, brinda retroalimentación y a su vez permite que ellos intervengan directamente en las actividades, construyendo un

ambiente de confianza y seguridad para que los psicólogos en formación se aventuren a hacer psicología. Identifico que este proceso ocurre de manera gradual, participando inicialmente como observador y posteriormente interviniendo en las tareas que su AA desempeña.

Por otra parte, la posibilidad de actuar desde los propios recursos con los que contaban las participantes logró generar un espacio abierto para la reflexión acerca de la necesidad de hacer uso de conocimientos y herramientas generalmente atribuidos a diferentes áreas de la psicología. El programa de Estimulación Temprana involucra actividades vinculadas a la psicología educativa y clínica, pero al tratarse de la impartición de talleres dirigidos a niños, suele mirarse como un escenario de psicología educativa –recordemos lo que habíamos mencionado acerca de la concepción que generalmente tienen los estudiantes de los primeros semestres, empapada de significados provenientes de la cultura cotidiana, en la que tomando este caso, lo educativo hace referencia a la escuela, al aula y a los maestros-. Es por ello razón para valorar el hecho de que Sonia y Ana hayan reconocido y puesto en marcha habilidades que consideran provenientes de la clínica, como el saber guiar el diálogo hacia los objetivos particulares de la retroalimentación con las madres de los niños y no resolver los problemas personales que surgían en la conversación.

Dentro del *diálogo virtual* se reconoció el papel que la acompañante académica había tenido en el desarrollo de la formación de las participantes, identificando que no es común hallar en los escenarios, profesionales que involucren, y sobre todo guíen y apoyen, a los participantes en actividades que ellos mismos realizan:

“Me gusta y emociona lo que mencionas creo que no con todos los acompañantes académicos se logra que den responsabilidades

importantes a los alumnos y menos en su primer semestre de estancia”. (Reporte 1 de Sonia: AE)

El anterior comentario ayuda explicitar la situación, apoyando en la significación acerca de la relación construida con la acompañante académica y la valoración en cuanto a habilidades y confianza que de ellas estaba realizando.

Zona potencial de desarrollo

La posibilidad de enfrentarse a situaciones profesionalizantes de las cuales no tenían conocimiento les ayudó a reflexionar acerca de lo que quieren para ellas en cuanto a su proceso de formación, referido de primera instancia a reconocer si es la psicología su profesión y posteriormente, cuál será el área de especialización en la que les gustaría desarrollarse.

La función del programa de ESFOS, junto con otras actividades extracurriculares que han realizado las participantes, se hace visible cuando nos hablan de lo que les gustaría hacer en un futuro próximo, que es conocer otras formas de trabajo del psicólogo, en diferentes escenarios e interviniendo con poblaciones diversas, cuestión que les ayudaría a clarificar el camino a seguir posteriormente al momento de elegir materias y área de especialización. La psicología clínica prevalece junto con la idea de poder conjugarla con el área organizacional, idea que se presenta como oportunidad de trabajo al salir de la facultad.

Para finalizar el apartado de análisis desde la mirada de los escenarios presentaré el caso de las instituciones públicas y privadas, escenarios que nos alejan más de la facultad y nos presentan otras posibilidades para aprender psicología, desde situaciones emergentes o desde la ritualización de ciertas actividades y roles.

5.2.3 Instituciones públicas y privadas

En este tipo de escenarios se agrupan aquellos institutos, centros y fundaciones en los que el psicólogo labora, desarrollando sobre todo actividades vinculadas a la psicología clínica, educativa y organizacional. La relación que este tipo de escenarios establece con la facultad depende en gran medida de los contactos personales que algún miembro de éstos tenga con la facultad. Particularmente, desde el programa de ESFOS se han ido construyendo a partir de la invitación que se hace a docentes que a su vez trabajan en alguno de estos centros, o bien mediante los contactos que la Coordinación de los Centros de Servicios a la Comunidad Universitaria y al Sector Social, de la Facultad de Psicología de la UNAM, la cual agrupa a un gran número de programas buscando la difusión y extensión universitaria. Cabe aclarar que dentro de este rubro están integradas instituciones públicas y privadas, teniendo cada una de éstas sus particulares formas de organización y trabajo.

Dentro de este perfil de escenario tomamos en cuenta la experiencia de **dos psicólogos en formación** que participaron respectivamente en una clínica de rehabilitación neuropsicológica y en una fundación que brinda atención psicológica a jóvenes y adultos farmacodependientes.

ESCENARIOS: CLÍNICA DE REHABILITACIÓN NEUROPSICOLÓGICA y FUNDACIÓN PARA LA REHABILITACIÓN DE FARMACODEPENDIENTES.

PARTICIPANTES: NORMA e ISABEL (5° semestre de la carrera).

A continuación se presenta un análisis histórico de la construcción de significados profesionales por parte de Norma al participar en la Clínica de Rehabilitación Neuropsicológica cuando cursaba el 5° semestre de la carrera, cabe señalar que actualmente (en el 9° semestre) sigue participando en dicha clínica aunque de manera independiente al

programa de Escenarios Formativos. Dentro de la clínica participó en el diseño e implementación de un programa, basado en entrenamiento neurocognitivo, dirigido a niños con diferentes trastornos, desde aprendizaje hasta aquellos derivados de las secuelas de hipoxias. El programa consistió en 12 sesiones de una hora aproximadamente en las que se proponían diferentes juegos que estimulaban en los niños diferentes funciones cognitivas y sensoriomotrices.

A su vez, se analiza la historicidad en la construcción de dichos significados por parte de Isabel, quien a lo largo de su 5° y 6° semestre asistió a una fundación que brinda atención psicoterapéutica dentro del proceso de rehabilitación de personas farmacodependientes, participando en actividades relacionadas con la recepción y primer contacto con pacientes, con la intervención mediante talleres y posteriormente, con la valoración psicológica mediante entrevistas y al seguimiento de casos clínicos.

Dentro de los cuadros siguientes se muestran algunas reflexiones realizadas por Norma e Isabel **antes** de ingresar a los escenarios formativos, posterior a ello se colocan aquellas construidas a partir de la **participación** en éstos, caracterizando aquellos elementos que van guiando las actividades, exigencias e interacciones, y al final se presentan las **resignificaciones** construidas a partir de su experiencia en estos contextos.

Cuadro 5.2.8 Análisis histórico de la construcción de significados vinculados a la cultura profesional en escenarios con perfil C.

CULTURA PROFESIONAL	
Concepción de la Psicología	
Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Psicología clínica y educativa como comprensión de la disciplina. • Intervención y acercamiento a las personas.
<p>“Mi opción fue psicología, porque además, mi mamá es educadora, entonces tenía contacto con psicólogas y desde chiquita me empezó a llamar la atención los casos de educación especial. [...] claro que nunca supe la gama de áreas que existían hasta que entré a la facultad, sólo sabía de la clínica y educativa.” (Entrevista: Norma).</p> <p>“Elegí por ese tiempo [<i>en la preparatoria</i>] como tutora a mi maestra de psicología. Y ella fue una motivación, porque me encantaban sus clases. [...] Me parece que salí con mucho clínico y educativo. Ella me fue enamorando de la psicología. Entre ella y mi gusto. En ese tiempo participaba mucho en la parroquia y había mucho esto del trato con niños y jóvenes.” (Entrevista: Isabel).</p>	
Comprensiones desde el propio escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de diferentes formas de intervenir en psicología clínica. • Identificación de diversos problemas a atender desde la psicología.
<p>“Aprendí a poder hacer una conjunción de lo fisiológico con lo clínico y social para aplicarlo a una terapia.” (Reporte Final: Norma).</p> <p>“La concepción que tengo respecto a la psicología se ha modificado naturalmente, ya que lo que en un principio inició como un campo ‘interesante’ nada más (en este caso adicciones), ahora se ha convertido en uno de los campos que más me apasiona y en lo que me gustaría tener un poco más de especialización.” (Reporte Final: Isabel).</p>	

<p>Interacción participante-escenario.</p> <p>Resignificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de la psicología como una disciplina con diversos enfoques y áreas de especialización. • La psicología como una profesión que implica responsabilidad y crecimiento personal.
<p>“Pude verla diferente [<i>a la psicología</i>], pude incluso llegar a tocarla desde otras perspectivas, ya no la veía como una carrera que atiende personas, sino que ya la veía como una, no sé si ciencia, todavía lo dudo, pero sí una carrera por así decirlo que es permeable, se llena de todo.” (Entrevista: Norma).</p> <p>“Por ahí alguna vez escuché una frase que ‘entre más sabes más te comprometes’ y creo que la psicología me ha dejado eso. Entre más te preparas, más estás comprometida con tu sociedad, con tu familia, con tus amigos.” (Entrevista: Isabel).</p>	

Lo que muestra este recuadro, son las comprensiones que de la psicología han construido las participantes, desde una psicología clínica y educativa hasta una reconstrucción de las intenciones, posibilidades e implicaciones de la intervención psicológica en escenarios particulares, lo cual ha llevado a ampliar la conceptualización de la propia psicología.

Ser psicólogo	
<p>Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El psicólogo en la intervención. • Funciones: ayuda a las personas.
<p>“Recuerdo que [<i>mi mamá</i>] hablaba de las psicólogas en su jardín [<i>de niños o preescolar</i>] y de los casos especiales que se presentaban en el salón o en las escuelas. Esto causó en mí un interés y curiosidad de lo que es y hace un psicólogo, así que me acercaba a estos profesionistas y cuando podía charlaba con ellos de su labor y me fascinó lo que escuchaba.” (Autobiografía: Norma).</p> <p>“Los primeros semestres, en cuanto a lo académico, no le agarraba el ritmo, el modo. Era pura teoría y yo tenía esas expectativas de ‘lo que quiero es psicología porque quiero ayudar a la gente’.” (Entrevista: Isabel).</p>	

<p>Comprensiones desde el propio escenario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El psicólogo en la intervención: aprender a prevenir y a improvisar al realizar las actividades. • El psicólogo en constantes situaciones de aprendizaje.
<p>“Teníamos en la sesión cinco actividades, que luego ni podías hacerlas o tenías que modificar. Eso también fue muy rico. Aprender que aunque tengas tu escrito con cinco actividades, que duran tanto y en un orden; estando en el grupo, por lo mismo, los niños cambian.” (Entrevista: Norma).</p> <p>“Durante el mes de enero estuve impartiendo el taller de sexualidad a los chicos, lo que me gustó mucho pues más que enseñar algo (que para mi sorpresa ellos tenían dominados esos temas más que yo, pero no por leerlo en un libro sino por experiencia) creo que fui yo la que aprendí mucho de ellos, pues cada uno de ellos ha vivido diferentes experiencias y se ha enfrentado a cosas muy extremas incluso.” (Reporte 3: Isabel).</p>	
<p>Interacción participante-escenario. Resignificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El psicólogo: intervenir e investigar para la mejor realización del quehacer profesional. • El psicólogo: vida profesional y personal relacionada.
<p>“La verdad es un escenario muy completo, no solo se queda en las horas de asistencia a la actividad que cada una realiza, sino que es tiempo extra para investigación, calificación de pruebas, lectura de libros y reuniones que hacemos para discutir, conocer, preguntar o realizar el proyecto.” (Reporte Final: Norma).</p> <p>“El trabajar con el comportamiento, con la mente, con el ser humano, es como otro mundo, es algo entre algo muy personal e íntimo y a la vez desconocido. Creo que a mí todo eso, todo, todo, todo te deja. Te hace crecer como persona, alumna, hija, amiga, novia, como lo que sea. Porque de alguna manera no puedes separar esto de la psicología.” (Entrevista: Isabel).</p>	

En este recuadro se observa la resignificación que del ser psicólogo han realizado las participantes, que va desde la concepción del psicólogo como aquel que interviene y apoya a la gente, al profesional que debe de enfrentarse a situaciones inesperadas y aun con ello continuar con su labor en la intervención, siendo a su vez capaz de aprender de ello.

La ética profesional

<p>Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupación por su formación: encontrar sentido a las diferentes actividades de enseñanza y aprendizaje.
<p>“[Las clases] me han parecido muy interesantes, tal vez no todas me emocionan como otras pero sé y comprendo la importancia de las mismas para mi formación.” (Autobiografía: Norma).</p> <p><i>[Isabel no coloca narraciones referidas a este indicador]</i></p>	
<p>Comprensiones desde el propio escenario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso con la población. • Mayor implicación y responsabilidad que conjugan a su vez mayores aprendizajes.
<p>“De pasar a lo anatómico pasé a ver al paciente como persona, qué hacía, estudiarlo no solamente en pruebas, sino desde que entra, verlo, su actitud. Ya era algo más complejo. Y la prueba no era solamente el resultado, sino evaluar el proceso, ver cómo lo hace, cuáles son sus estrategias. (Entrevista: Norma).</p> <p>“Y ya tuve a un chico que fue el caso más completo. De él fue muy gratificante para mí porque era un chico muy callado muy serio, estaba a cargo su abuelita y ella me decía ‘yo te tengo mucha confianza, desde que te vi me inspiraste confianza’. Era muy padre eso. Era mucha responsabilidad, y siempre al término de cada sesión me agradecía mucho y me decía eso de la confianza. Era muy padre y mucha responsabilidad.” (Entrevista: Isabel).</p>	
<p>Resignificación después de su participación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivación de la intención de ayudar a las personas mediante la intervención clínica. • Identificación de logros al intervenir con la población.
<p>“Mi idea de transformar era algo más allá, como algo social, que yo haya hecho una investigación que deje algo, esa era mi idea. Pero cuando pasó esto [<i>sesión de trabajo con padres y niños así como retroalimentación de su trabajo</i>] fue como ‘es que dejé algo,’ tal vez no tenga el título, tal vez no tenga el premio nobel, mi nombre no salga en revistas o libros, pero ver a diez niños con diez papás que te están agradeciendo. Fue ver a la gente que lo necesita.” (Entrevista: Norma).</p>	

“Un logro para mí y donde vi reflejados resultados más concretos y por lo cual me sentí muy satisfecha, fue cuando empecé a llevar el caso de un chico. [...] el hecho de ver a Oscar [*joven atendido por la institución*] iniciar la fase diagnóstica y llevarlo hasta el ingreso a tratamiento fue muy enriquecedor y gratificante para mí.” (Reporte Final: Isabel).

Lo que se deja ver en este recuadro, son los elementos relacionados con la responsabilidad y el compromiso que las participantes asumen al entrar en los escenarios, cuestión que les hace vivir las experiencias con los pacientes y familiares como una oportunidad para asumirse como psicólogas y desempeñarse de acuerdo con la ética profesional que van comprendiendo.

En el siguiente apartado, analizaré con mayor profundidad la construcción de los significados profesionales que se han venido señalando en este cuadro.

Análisis de la construcción de significados en diferentes momentos:

Zona potencial de desarrollo

Como se ha señalado en el análisis de los dos anteriores perfiles de escenarios, la elección de la carrera de psicología se vincula en gran medida a la construcción que se tiene de la disciplina, misma en la que destacan las funciones psicoterapéuticas del psicólogo. Particularmente en estos casos, las participantes tuvieron un mayor acercamiento a la psicología por medio de profesionales cercanos a ellas, quienes les permitieron tener una visión más amplia de ésta, reconociendo así otras áreas de posible intervención. Es interesante señalar el vínculo afectivo presente en dicho acercamiento, destacando como posibles cualidades de la psicología características propias de los profesionales con los que tuvieron esta relación, mismas que puedo relacionar con el hecho de trabajar directamente con las personas y apoyarles en diferentes situaciones.

Zona de mediación en la actividad

Antes de ingresar a los escenarios formativos, Isabel y Norma tenían una clara intención en formarse dentro de la psicología clínica y más aún, reconocían ya ciertos problemas, poblaciones y mecanismos particulares con las cuales les interesaría trabajar. A partir de los aprendizajes desarrollados dentro de la clínica y la institución, las participantes comprendieron los vínculos que se pueden construir a partir de diferentes áreas de la psicología y las posibles especializaciones que dentro de ésta puede tener su formación. La anterior reflexión se hace posible gracias a las características propias de las instituciones, en las que se encuentran áreas específicas de intervención, con funciones particulares para cada uno de sus miembros, miasmas que a la vez se entremezclan dentro del trabajo cotidiano con los pacientes, mostrando un abanico de posibilidades en cuanto a las formas de trabajo se trata. Éstas fueron identificadas por las participantes, y de primera instancia diferenciaron el trabajo del psicólogo del de otros profesionales y posteriormente comprendieron que desde su propia disciplina, se podrían conjugar diferentes áreas de conocimiento dependiendo de las intenciones de su intervención.

La anterior reflexión tiene como elementos clave el hecho de enfrentarse a las situaciones cotidianas del trabajo en intervención, teniendo la posibilidad de experimentar los imprevistos y actuar en relación a estos, desarrollando nuevas estrategias e identificando que el psicólogo debe aprender a resolver este tipo de eventos haciendo uso de diversos recursos. Esta característica parece resaltarse en este tipo de escenarios en los que se encuentran además del psicólogo, otros profesionistas encargados de otras actividades vinculadas al trabajo del primero, lo que de manera inicial representa ya una circunstancia en la que los participantes deberán de aprender a dialogar, negociar y trabajar en conjunto.

Otro elemento característico de estos escenarios es el contacto directo con la gente, que en un inicio representa ya un elemento clave para que los participantes desarrollen reflexiones en torno a los compromisos que se asumen al intervenir con ella. Así mismo, la retroalimentación directa de su trabajo por medio de los resultados y comentarios realizados por parte de la población con la cual trabajaron, favorece la reflexión en torno a la ética profesional que se debe de tener al trabajar con ésta, valorando a su vez las implicaciones que un trabajo realizado con responsabilidad y dedicación trae para la población y la satisfacción que ello genera en el profesional. Este tipo de experiencias se presentan de manera poco frecuente dentro del trabajo desarrollado en actividades prácticas de simulación, en las que si bien los estudiantes logran apropiarse de conocimientos y habilidades, poco se experimentan valores como el compromiso y difícilmente se puede lograr una reflexión genuina acerca de la ética profesional, puesto que muchas de estas prácticas se realizan con otros compañeros de clase o bien con amigos y familiares que los apoyan en las tareas escolares, lo cual poco ayuda a la confrontación de las implicaciones que sus acciones puedan generar en los sujetos.

Al analizar los *diálogos virtuales* mantenidos con estas dos psicólogas en formación doy cuenta de un eje fundamental en la reflexión, se trata de la construcción de un espejo frente a las psicólogas en formación, de tal suerte que pudiesen mirarse de nueva cuenta realizando su trabajo, permitiendo construir una valoración acerca sí mismas como profesionales al abordar y resolver las tareas.

Norma escribía acerca de las diferencias entre la intervención con niños autistas y entre niños con trastornos en el aprendizaje.

“¿Y en dónde te sientes tú mejor? Es decir, la pregunta no la hice tanto para compararlos a ellos [*las diferentes poblaciones*], sino para comparar a la profesional Norma, es decir, ¿en qué ámbito o con qué

tipo de población, Norma se siente más a gusto y puede trabajar mejor?”(Reporte 3 de Norma: AE).

Isabel narraba su experiencia al guiar un taller de sexualidad a jóvenes en rehabilitación dentro de la institución, en el que se percató de que la gran mayoría de estos tenían ya muchos conocimientos y experiencias en torno al tema, lo cual hizo que tuviera que hacer ajustes a la sesión.

“Acerca de esto te quería preguntar ¿cómo te sentiste al representar este papel de guía y toparte con estas sorpresas? Es decir, ¿cómo lo manejaste en tu papel de psicóloga frente al grupo?” (Reporte 3 de Isabel: AE).

Al preguntar esto se pretende que las participantes no sólo identifiquen las habilidades que están demandando las diferentes actividades, sino también que se observen a ellas mismas realizándolas y analizar cómo se sienten al hacerlas.

Zona real de desarrollo

La psicología se concibe como una disciplina con múltiples áreas de trabajo, en las que se puede conjugar la investigación y la intervención. El papel que asumen Norma e Isabel como psicólogas después de haber intervenido en diferentes actividades y haber experimentado múltiples emociones, se perfila hacia un profesional que adquiere compromisos con la sociedad, quien a su vez se resignifica como sujeto y dentro de sus relaciones personales. Particularmente desde su camino formativo, identifican grandes aprendizajes y dan cuenta de que han realizado el trabajo del psicólogo en sus escenarios específicos, valorando sus conocimientos e identificándose como expertas en lo que han hecho.

Cuadro 5.2.9 Análisis histórico de la construcción de significados vinculados a la cultura institucional y escolarización en escenarios con perfil C.

CULTURA INSTITUCIONAL Y ESCOLARIZACIÓN	
La función de la universidad y el plan curricular	
Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Plan curricular: formación inicial como psicólogo experimental y psicofisiológico. • Necesidad de tener un acercamiento a los intereses con los cuales muchos estudiantes ingresan a la facultad: la psicoterapia.
<p>“El primer semestre fue raro porque la visión que te dan es muy general y ni siquiera te puedes enfocar. Te pierdes en lo que te dicen que es la psicología, pero nunca aterrizas nada como qué es o a qué se dedica. [...] El primer semestre es muy general, hay mucho experimental y todos seguimos con la visión clínica.” (Entrevista: Norma).</p> <p>“Y yo ‘¿cuándo vamos a trabajar con personas?’ [<i>refiriéndose a las actividades que esperaba realizar en las clases</i>] fue difícil entender esta parte fundamental [<i>la formación teórica</i>], que de alguna manera es lo que te va a hacer diferente de alguien que no es psicólogo.” (Entrevista: Isabel).</p>	
Comprensiones desde el propio escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación entre lo aprendido en el escenario y lo aprendido en las aulas de la facultad.
<p>“Lo que empezó a hacer [<i>mi AA</i>] con nosotras fue darnos seminarios y a enseñarnos pruebas, pero eran pruebas diferentes, no era lo que te enseñan en Psicometría [<i>una materia del plan curricular</i>] y te explicaba por qué.” (Entrevista: Norma).</p> <p>“Al principio fue raro. Pese a que sí me dieron todos los soportes bibliográficos a mí se me complicaba un buen. Eso no lo he visto en la carrera. El modelo era muy difícil, un modelo sistémico y con un enfoque psicoanalítico. Era complejo.” (Entrevista: Isabel).</p>	

<p>Interacción participante-escenario. Resignificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar los aprendizajes desarrollados en las clases de la licenciatura como apoyo dentro de las actividades del escenario.
<p>“La materia que más me recuerda y que utilizo es Fisiología y un poco de Desarrollo [psicológico], ya que tratamos de asociar las conductas mostradas con estructuras del cerebro que actúan en las mismas, y Desarrollo porque debemos tener una idea de la madurez ‘real’ que deben tener los niños de su edad y la que tienen [ellos]; y ambas materias me sirvieron mucho para la aplicación en este escenario.” (Reporte 3: Norma).</p> <p><i>[Isabel no coloca narraciones referidas a este indicador]</i></p>	

Dentro de este recuadro, se observan algunas reflexiones de las participantes acerca de la formación profesional en la Facultad de Psicología y dentro de los escenarios formativos, indicando que si bien durante los primeros semestres no son claras las intenciones de las asignaturas, posteriormente se vinculan con lo realizado en el escenario.

<p align="center">Agentes del proceso formativo</p>	
<p>Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Para tener una mejor formación se requiere asistir a otros espacios de enseñanza y aprendizaje además de las aulas universitarias.
<p>“Al tener la motivación y el gusto por lo que aprendes te dan ganas de meterte más y más en cosas que llaman la atención o que mueven tu interés, y en ese caso yo he optado por tomar seminarios o actividades extras, para complacer mi interés y conocer más.” (Autobiografía: Norma).</p> <p><i>[Isabel no coloca narraciones referidas a este indicador]</i></p>	
<p>Comprensiones desde el propio escenario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso gradual al integrarse en las actividades propias del psicólogo y en las que se requieren mayores conocimientos y responsabilidades. • El acompañante académico como guía en este proceso de acercamiento.

<p>“No nos dio paciente de primera instancia. Nos dejó ver cómo evaluaba. Luego nos llevó a clínica, aquí era innovar e incluso crear terapias, lo cual fue muy motivador.” (Reporte Final: Norma).</p> <p>“Fue empezar poco a poco. Entraba de repente con psicoterapeutas, con [mi AA]. Poco a poco me fue dejando una entrevista, parte de evaluaciones, la primera entrevista.” (Entrevista: Isabel).</p>	
<p>Interacción participante-escenario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de sus habilidades y valoración de su trabajo como profesionales.
<p>Resignificación</p> <p>“Nos da el lugar [su AA]. Aunque los pacientes sepan que aún estamos en la licenciatura, estamos capacitadas, llevamos ya dos años trabajando.” (Entrevista: Norma).</p> <p>“[Mi AA] designó a dos chicas a mi cargo, así que mi labor con ellas fue un poco más en orientarlas e indicarles cómo realizar ciertas actividades, de igual manera a mí también ya me consideraban para actividades más concretas y de mayor responsabilidad.” (Reporte Final: Isabel).</p>	

Como se puede observar en este recuadro, las psicólogas en formación muestran desde un inicio una postura activa y comprometida con su proceso de profesionalización, al buscar otros espacios para aprender psicología además de las aulas universitarias. El apoyo y confianza que sus acompañantes académicos brindaron a estas participantes significó un impulso para éstas.

La teoría y la práctica en el aprendizaje	
Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de que se obtienen mayores aprendizajes con la experiencia en la práctica, al estar directamente con la población.
<p>“Sé que hay mucha literatura dando explicación de las posibles causas [<i>de las adicciones</i>], y causas bien fundamentadas, pero creo que aprendes más con la experiencia, escucharlo de la propia voz de alguien adicto; para así poder tomar cartas en el asunto viéndolo desde adentro.” (Carta Motivos: Isabel).</p> <p>[Norma no coloca narraciones referidas a este indicador]</p>	
Comprensiones desde el propio escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de los conocimientos aprendidos en las clases de la facultad. • Valoración de las situaciones en las que se tiene que hacer uso de dichos conocimientos como una oportunidad para resignificarlos y hacerlos propios.
<p>“Tal vez muchas cosas teóricas ya se sabían por los semestres anteriores y tal vez no hubo un aprendizaje teórico como tal, es cómo lo sabes aplicar y resolver con tus conocimientos y eso fue lo enriquecedor con [<i>mi AA</i>], nos permitió aprender de lo que ya sabíamos teóricamente.” (Reporte Final: Norma).</p> <p>“Realicé la primera entrevista a una familia en una ocasión, a pesar de que tenía muchos nervios me sentía muy contenta, como ya había hecho mención, es distinto aprender algo en la escuela y luego verlo en vivo, pero más nutritivo y emocionante cuando tú eres parte de ello. Teniendo un caso real, una familia real, en un espacio real.” (Reporte 1: Isabel).</p>	
Interacción participante-escenario. Resignificación	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración de contar con elementos teóricos y prácticos en el quehacer profesional.
<p>“Iba con [<i>mi AA</i>] y le decía que no sabía y me decía qué revisar. Me motivaba a investigar. No era como que la teoría y luego el laboratorio, era a la par, con lo que iba necesitando.” (Entrevista: Isabel).</p> <p>[Norma no coloca narraciones referidas a este indicador]</p>	

Si bien en este recuadro las participantes hablan en un inicio del valor que tienen las experiencias prácticas sobre los aprendizajes teóricos,

posteriormente esto se resignifica hacia una comprensión de teoría y práctica como elementos igualmente importantes al intervenir en el escenario.

A continuación, se propone un análisis a profundidad acerca de la construcción de los anteriores significados profesionales.

Análisis de la construcción de significados en diferentes momentos:

Zona potencial de desarrollo

Al entrar a la facultad, Norma e Isabel se percatan de la existencia de otras áreas constitutivas de la psicología y que no necesariamente se tiene que intervenir con poblaciones para ser psicólogo. Las materias vinculadas a la investigación y a la comprensión de elementos teóricos de la disciplina parecen generar un conflicto con la idea inicial que tenían de la psicología; sin embargo, comienzan a reconocer la función de estos conocimientos dentro de su formación. Esta última reflexión se vincula con la responsabilidad asumida en su aprendizaje y sus intereses por participar en otras actividades formativas, particularmente vinculadas a la experiencia en la práctica profesional.

Zona de mediación en la actividad

El camino que habían recorrido dentro de la facultad, permitió que se insertaran a los escenarios con mayores conocimientos acerca de la psicología aunque presentando ciertas dificultades para aprender las teorías, modelos e instrumentos propios de estas instituciones. Sus acompañantes académicas apoyaron dicho proceso y al reconocer sus logros hicieron que las participantes dieran cuenta de sus aprendizajes, valorando su trabajo y avances como psicólogas en formación. Se resaltan como recursos aquellos aprendidos en las aulas de la facultad, así como de otros elementos teóricos revisados dentro del escenario, cuestión que en un inicio marcó notables diferencias entre los conocimientos que habían

desarrollado en las clases y los presentados en las instituciones, teniendo estas últimas un mayor grado de especialización y complejidad dadas las bases con las que las participantes ingresaron. Con ello se perfila la resignificación de la teoría en la práctica, necesaria para poder construir modelos de intervención, realizar seguimientos certeros y evaluar los mismos. Esto último resulta de gran importancia dado que las participantes presentaban una tendencia a valorar más aquellos conocimientos provenientes de la experiencia práctica, situación muy común a su vez en los discursos presentes en las clases de la licenciatura. Otro elemento importante a considerar dentro de la resignificación de la teoría y la práctica tiene que ver con las implicaciones afectivas y construcción de sentido de las actividades al ser ellas mismas las que realizan las actividades, las que resuelven imprevistos, modifican y guían la situación, siendo para la población un profesional de la psicología, hecho que se va reflejando en la imagen que las participantes tienen de sí mismas ante el trabajo y las implicaciones que éste tiene dentro de las personas atendidas.

Vinculado a este significado, observo que dentro del *diálogo virtual* se colocó especial énfasis en la reflexión acerca del vínculo entre los aprendizajes obtenidos en el aula y aquellos provenientes del escenario, así como de la ausencia de un vínculo evidente entre la facultad y la institución.

Norma mencionaba de manera general las investigaciones que dentro del seminario del escenario se analizaban:

“Aquí me gustaría que ahondaras un poco más en las investigaciones. Entiendo que son bibliográficas. Y lo que te pido no es tanto un resumen de los artículos, sino qué de lo que vas leyendo te llama más la atención, qué se te complica, qué elementos de lo

que lees lo relacionas con otras lecturas, materias, experiencias, etc.” (Reporte 1 de Norma: AE).

Isabel escribía acerca del seminario sobre sexualidad que impartió a los jóvenes de la institución en donde reflexionaba acerca de su papel como guía del mismo y las modificaciones que tuvo que hacer al conocer a la población.

“Pienso que esta propuesta que hiciste de compartir experiencias cambia radicalmente el modelo de ‘impartición de conocimientos’ por tu parte y lo transforma en un acompañamiento cercano, donde si bien todos son diferentes, la relación es equitativa. Además de todo, el profesional aprende de los otros, enriqueciendo su formación personal y profesional.” (Reporte 3 de Isabel: AE).

La posibilidad de comparar las aulas universitarias con los escenarios de práctica profesional mediante una conversación que busca comprender las potencialidades de cada uno de éstos, permite la posibilidad de hacer uso de los aprendizajes provenientes de ambos espacios, enriqueciendo la participación de los sujetos dentro de los mismos. A su vez, dentro de la reflexión se pretende que las participantes vayan reconociendo las formas en las que están asumiendo su papel como profesionales, elementos que consideren necesarios como por ejemplo las formas de relacionarse con la población atendida.

Zona real de desarrollo

Las actividades que realizaron en el escenario posibilitaron la puesta en juego de conocimientos desarrollados en las clases de las aulas de la facultad, lo cual permitió un mejor desempeño dentro del escenario. Las participantes resaltan que es necesario formarse tanto en el aprendizaje de conceptos y modelos como de mecanismos y estrategias al actuar en diferentes situaciones.

El hecho de implicarse directamente en actividades propias de la profesión, al hacerse cargo de tareas específicas, constituyó un elemento clave en la comprensión que tuvieron las participantes de sí mismas, asumiéndose como psicólogas, reconociendo los aprendizajes desarrollados y teniendo la seguridad de poder enfrentar otras situaciones dentro del escenario.

Cuadro 5.2.10 Análisis histórico de la construcción de significados vinculados a la profesionalización en escenarios con perfil C.

SIGNIFICADO: PROFESIONALIZACIÓN	
Indicador: Los procesos de acercamiento a la psicología	
Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Asistir a un escenario formativo para conocer y observar el trabajo del psicólogo.
<p>“Quisiera interactuar con un profesionista en su labor y aprender de él y del propio lugar de trabajo, e incluso poder interactuar con pacientes.” (Carta Motivos: Norma).</p> <p>“No sé en realidad como se trabaje aquí pero me interesa saber cómo es el trabajo en un centro de adicciones.” (Carta Motivos: Isabel).</p>	
Comprensiones desde el propio escenario	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximarse al trabajo profesional: hacer y proponer con la asesoría del acompañante académico.
<p>“Esto [<i>la construcción del programa de intervención</i>] lo hacemos con ayuda de [<i>mi AA</i>], y además de asistir a esos días, hacemos investigaciones para sacar ideas para proponer en el programa de rehabilitación, así como para informarnos acerca de lo que es la rehabilitación neuropsicológica.” (Reporte 1: Norma).</p> <p>“Cuando entraron las otras chicas sentía padre que fueran a venir más, porque estaba solita. Fue para mí padre que fueran a venir más chicas de la facultad.</p>	

<p>[Mi AA] me pidió consejo acerca de cómo distribuir las. Entonces [mi AA] me comenta que me iba a hacer cargo de las chicas. [...] A ellas las fui guiando mucho.” (Entrevista: Isabel).</p>	
<p>Interacción participante-escenario. Resignificación</p>	<ul style="list-style-type: none"> • El participar en escenarios de práctica profesional significa un apoyo en la toma de decisiones acerca del camino formativo a seguir.
<p>“Creo que es una muy buena oportunidad [<i>participar en escenarios</i>] para poder desarrollarte y aprender acerca de algo que te puede llamar la atención, y sobre todo conocer un poco más de la labor que podemos desempeñar los psicólogos.” (Entrevista: Norma).</p> <p>“Es totalmente distinto [<i>participar en escenarios formativos</i>], es motivante, te ayuda a seguir, a definirte. Esta definición que te digo, yo le estoy agradecida a Escenarios [<i>al programa ESFOS</i>], te ayuda a decir ‘es por aquí, y por qué.’” (Entrevista: Isabel).</p>	

Las implicaciones que ha tenido el hecho de participar en un escenario formativo, se deja ver en este recuadro, en el que las participantes indican que en un inicio el interés por entrar se relacionaba con la idea de observar a los profesionales en un escenario de práctica. Posteriormente, la observación se transforma en participación y colaboración con sus acompañantes académicas, lo cual las involucra más en el quehacer profesional.

<p>Proyecciones profesionales</p>	
<p>Construcciones de los participantes antes de ingresar al escenario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inclinação hacia la especialización en psicología clínica. • Interés en comprender causas y procesos en problemas específicos.
<p>“Mi idea es conjugar la clínica en cuanto a patologías y casos especiales con la fisiología y ver esas cosas orgánicas que causan o evidencian una conducta extraña.” (Carta Motivos: Norma).</p> <p>“Las áreas que hasta ahorita me interesan más son la clínica y la educativa, la problemática de las adicciones últimamente ha llamado mucho mi curiosidad, me interesa saber cómo es que los jóvenes, principalmente, toman una decisión</p>	

como esa, qué es lo que pasa por sus mentes.” (Carta Motivos: Isabel).	
Comprensiones desde el propio escenario	<ul style="list-style-type: none"> Definición en intereses particulares dentro del área: especialización y enfoques en psicología.
<p>“Seguramente estoy en el área neurocientífica, creo, pero aun así siempre digo que hay algo social, siempre pongo lo social. Le voy más a lo social pero sin embargo me encanta lo fisiológico.” (Entrevista: Norma).</p> <p>“Se me hacía muy tradicional el modelo, se me figura que es todo ocupacional: ocuparlos todo el día para que no consuman. Mi idea era salir de la [institución] para buscar ese algo más. [La institución] abrió la puerta para decidirme por conductas adictivas. Y ahorita estoy en clínica pero con un enfoque experimental, más cognitivo-conductual. Me voy más por ahí.” (Entrevista: Isabel).</p>	
Interacción participante-escenario. Resignificación	<ul style="list-style-type: none"> Maestría y trabajo para continuar con su especialización. Mayores posibilidades de entrar al posgrado que de encontrar trabajo.
<p>“Mi tirada es la maestría, bueno creo que es la tirada general, como que no hay oferta de trabajo. [...] Sí, lo he pensado, he querido el Instituto Nacional de Pediatría, pero los rumores son de que es muy difícil entrar. Pues si no, de plano ya en un hospital. Mi tirada ha sido siempre como una institución de salud y si no es con pacientes, en investigación.” (Entrevista: Norma).</p> <p>“Me gustaría trabajar en esta parte de adicciones con un enfoque como el que se está manejando aquí [en un programa en el que actualmente participa]. Me gustaría trabajar sobre eso. Pero también me llama mucho la atención la maestría en adicciones.” (Entrevista: Isabel).</p>	

Es clara la inclinación que tienen las participantes hacia la psicología clínica, sin embargo se notan resignificaciones acerca de los enfoques teóricos que consideran mejores para realizar su quehacer profesional, y aquellos problemas específicos con los que les interesaría trabajar.

Se presenta el siguiente apartado para contar con una mejor comprensión de la construcción de los significados profesionales identificados en este cuadro.

Análisis de la construcción de significados en diferentes momentos:

Zona potencial de desarrollo

En un inicio, Isabel y Norma querían participar en un escenario para poder observar y tener conocimiento de lo que el trabajo del psicólogo significa al identificar que para la formación profesional se requiere de participar en otros espacios de enseñanza y aprendizaje además de las aulas universitarias. Si bien tenían una claridad en cuanto a las áreas de la psicología en las que les gustaría especializarse, el escenario representaba una oportunidad para constatar dichos planes o encontrar otras opciones para continuar su formación.

Zona de mediación en la actividad

Las instituciones públicas y privadas que brindan diversos servicios de salud a la población, son espacios en donde los psicólogos encuentran un área específica para intervenir desde su campo de trabajo, resultando en su gran mayoría en la psicología clínica, educativa y organizacional. El psicólogo es un profesional más dentro de estos institutos, hospitales, clínicas, instituciones o fundaciones, en los que por lo general y dependiendo del tipo de centro, convive con médicos, enfermeros, fisioterapeutas y pedagogos, entre otros. Los acompañantes académicos que participan en el programa bien pueden ser psicólogos que se formaron dentro de la Facultad de Psicología o bien dentro de otras instituciones escolares, por lo que el vínculo con la UNAM no está necesariamente presente, lo cual se suma a las pocas relaciones que institucionalmente se construyen entre este tipo de instituciones y la propia facultad.

De esta forma, los psicólogos en formación se enfrentan a lugares poco familiares para ellos en los que además no encuentran relaciones claras con su experiencia dentro de la universidad o la vida escolar, puesto que la gran mayoría de las actividades realizadas se encuentran situadas específicamente dentro de las necesidades y requerimientos propios del lugar. Es importante señalar que este tipo de escenarios no tiene como

propósitos principales la formación de nuevos profesionales, por lo que las actividades destinadas a éstos se van construyendo dentro de la emergencia de las situaciones. El psicólogo en formación se inserta de primera instancia como observador de la institución, transitando por las diversas áreas de trabajo a las que se le permite ingresar, la posibilidad de ir aprendiendo a hacer y poder participar activamente dependerá en gran medida de la propia agentividad del sujeto, es decir de cómo identifique y se movilice hacia sus intereses formativos.

El acompañante académico en estos casos podría fácilmente desvincularse del participante si no se construye desde un inicio una clara intención y función de guía permanente, si esto no ocurre, la responsabilidad se puede diluir entre los otros profesionales que laboren en la institución, quedando posiblemente el psicólogo en formación como un aprendiz de todas las profesiones sin profundizar en la psicología. La necesidad de participar directamente en la práctica profesional del psicólogo y la ausencia de mecanismos formativos que les resulten familiares puede generar en los psicólogos en formación una ausencia de sentido de las actividades y de su propia intervención en el escenario, sobre todo si se trata de estudiantes de los primeros semestres, cuestión que no se vio reflejada en estos dos casos, en donde las acompañantes académicas resultaron ser figuras claras dentro del programa, guiando a Isabel y a Norma dentro de la institución y sus funciones como psicólogas.

Las actividades dentro del escenario iniciaron con la observación, la documentación acerca de modelos teórico-metodológicos utilizados en éstos y la investigación acerca de los instrumentos necesarios en la intervención. De manera gradual, y guiadas por sus acompañantes académicas, las participantes se involucraron en actividades que requerían una mayor responsabilidad, conocimiento de los mecanismos y herramientas del escenario, así como de una mayor seguridad y confianza

en sí mismas. De esta forma, el hecho de participar en un escenario formativo no sólo implicaba observar, sino hacer, proponer e improvisar. Incluso significó una resignificación de la propia psicología y de cómo se miraban ellas dentro de ésta, valorando y apropiándose de ciertos elementos teóricos y metodológicos del escenario y a su vez identificando aquellos con los que estaban en desacuerdo e imaginando cómo podrían realizarse ciertas mejoras.

Al analizar los *diálogos virtuales* construidos respectivamente con Norma e Isabel, rescato las reflexiones realizadas acerca de las implicaciones que tienen en su formación en hecho de involucrarse cada vez más en actividades vinculadas a la profesión y en las que se requerían mayor compromiso y mayores habilidades:

“Me parece excelente que estés participando ya en actividades más complejas y que lo puedas integrar con todo lo que ya habías aprendido en el área de recepción y en las cuestiones administrativas. Como te decía arriba noto un gran cambio en tu participación, la seguridad con la que escribes y narras lo que hiciste me deja ver que ya tienes muchas más herramientas para intervenir con la población y con los otros profesionistas.” (Reporte 3 de Isabel: AE)

Así mismo, resalta la conservación mantenida entre Norma y su acompañante del programa, cuando la primera escribía acerca del papel del psicólogo y cómo ella ha identificado que los profesionales asumen su función

“Sí, creo que tienes toda la razón. Parte del problema creo, es que hemos aprendido a ver fragmentos de lo humano, y ciertamente, necesitamos echar mano de varias herramientas (tanto teórico-metodológicas como de intervención), para aproximarnos a nuestro objeto de estudio. Me da mucho gusto que lo veas, porque considero

que, independientemente a qué te dediques, sabes que hay que ver más allá de lo que se cree.” (Reporte 2 de Norma: AE)

Asumirse como profesional es un proceso gradual de significación y reconfiguración de lo que cotidianamente hacemos; sentirse como profesional de la psicología representa la comprensión de la disciplina, de las posibilidades y responsabilidades que la misma tiene dentro de ámbitos sociales y de la toma de posturas teórico-metodológicas para llevar a cabo la práctica profesional. Mirarse como psicólogo tiene una enorme relación a su vez con la percepción que tengamos acerca de cómo nos miran los otros, que pueden ser otros profesionales, compañeros y las diferentes personas con las se interviene o investiga.

Zona real de desarrollo

En relación a sus proyecciones profesionales, las participantes resaltan la importancia que tuvo el involucrarse en actividades del psicólogo clínico para poder definir con mayor seguridad lo que ellas pretenden hacer para concluir su formación en la licenciatura y comenzar a perfilar la que le seguirá, sea dentro de algún posgrado o bien en actividades laborales. Sin embargo, la dificultad para encontrar un trabajo es una preocupación que se hace evidente también en estas psicólogas en formación.

Con el análisis del tercer tipo de escenarios es que concluyo el apartado de *la mirada desde los escenarios formativos*, para ahora colocar el foco de observación dentro de los participantes mismos de esta investigación al buscar comprender la construcción de sentidos profesionales, los cuales se relacionan con el propio perfil de los psicólogos en formación y las diversas experiencias formativas en las cuales se insertan.

5.3 Mirada desde los psicólogos en formación

Los psicólogos en formación que ingresan al programa de Escenarios Formativos tienen de primera instancia dos características compartidas que se vinculan estrechamente con lo que Bruner (2006) nombra como *agentividad*, es decir, se identifica una intención e interés por querer aprender psicología en otros espacios además de las aulas universitarias, reconociendo que el contacto con profesionales, sujetos y poblaciones de la psicología en actividades situadas dentro de escenarios de ejercicio profesional, les permitirá aprender a *hacer* psicología y a *ser* psicólogos. Por otra parte, reconocen sus habilidades para movilizarse hacia esos intereses, al buscar otras oportunidades de formación y ponerse en contacto con el programa de ESFOS, cuestión que a primera vista no resultaría un gran problema, pero debemos reconocer que para los universitarios implica acercarse a espacios y personas desconocidos en una facultad que a su vez están reconociendo (pensando sobre todo en los estudiantes de primeros semestres de la carrera).

Si bien reconozco que los participantes en esta investigación comparten la cualidad de la *agentividad* y componentes intersubjetivos vinculados al conocimiento de la psicología, de la facultad y de situaciones de vida cotidiana; identifico que tienen características particulares en cuanto a valores, intereses formativos y profesionales así como en cuanto a las habilidades y necesidades en el aprendizaje. Esto último, en conjunción con los procesos de apropiación de los significados profesionales a lo largo de su experiencia, las diversas comprensiones que van construyendo acerca de su camino formativo, la emotividad que acompaña el hecho de involucrarse en escenarios de práctica profesional, la interacción con su acompañante académico y la reflexión constante mediante el *diálogo virtual* acerca de su desempeño, aprendizajes y

sentimientos dentro del escenario; contribuyen en la construcción de diversos sentidos profesionales.

El siguiente cuadro ilustra aquellas unidades de sentido e indicadores que nos hablan acerca de los sentidos profesionales identificados en las narraciones analizadas y que dan cuenta de las experiencias de los participantes.

Cuadro 5.3.1 Sentidos profesionales y sus respectivos indicadores en las narraciones de psicólogos en formación.

Unidades de sentido	Indicadores	Descripción
Afectividad	<ul style="list-style-type: none"> • Enfrentarse a nuevas situaciones, asumir nuevos compromisos, afrontar conflictos. • Relación con el acompañante académico y otros miembros del escenario. • Identificación de lo que se espera de ellos. 	Emociones que se van presentando conforme los psicólogos en formación se involucran en el quehacer profesional.

Identificación	<ul style="list-style-type: none"> • Con la comunidad psicológica y la comunidad universitaria. • Con contextos específicos de la práctica psicológica (escenarios, áreas de especialización, enfoques y modelos teóricos). • Con la profesión: habilidades, conocimientos y valores. 	<p>Sentimientos de pertenencia o desidentificación con la comunidad psicológica, tanto académica como profesional.</p> <p>Valoración de sí mismo ante las exigencias de la psicología.</p>
Identidad	<ul style="list-style-type: none"> • En relación con la profesión y la universidad. • Reconfiguración de la identidad a partir de nuevos roles. • Plan a futuro: corto y mediano plazos. 	<p>La percepción que construyen de sí mismos y su vinculación con la psicología y la universidad.</p> <p>Configuración de nuevos componentes de la personalidad vinculados al ser profesional.</p>

A continuación, se exponen los casos analizados dentro de este trabajo, presentando la historia formativa de los **seis psicólogos en formación** participantes en esta investigación, desde su ingreso al programa de ESFOS y hasta el momento en el que se conversó con ellos durante las entrevistas desarrolladas para este trabajo. Dos de ellos continuaban dentro del programa, como Ana y Sonia, otros seguían dentro de sus escenarios pero de manera independiente a éste, como Diana, Ricardo y Norma, y finalmente Isabel, se encontraba participando en otro programa dentro de la Facultad de Psicología.

Dentro de los siguientes cuadros se dan a conocer aquellos sentidos profesionales que los participantes han ido construyendo a lo largo de su participación dentro del programa y hasta la fecha en que se realizaron las entrevistas. De primera instancia, se indica el semestre que estaban cursando al momento en que se llevaron a cabo estas conversaciones investigativas, posteriormente se analizan los sentidos profesionales

referidos a la afectividad, identificación e identidad, presentando narraciones específicas pertenecientes a las experiencias dentro de cada uno de los escenarios en los que participaron, así como aquellas presentes en la entrevista. Al finalizar la presentación de todos los casos, se realiza un análisis acerca de la construcción de dichos sentidos.

Cuadro 5.3.2 Análisis histórico de la construcción de sentidos vinculados a la profesionalización en Ricardo.

PARTICIPANTE: RICARDO
7° semestre de la carrera
<p>Ricardo ingresó a la facultad pensando en formarse como psicólogo clínico, mas al cursar diferentes materias vinculadas a la psicología experimental y la investigación de la conducta, le interesó el hecho de poder realizar experimentos. La invitación a participar en un laboratorio por parte de su maestro, implicó pensar en el tiempo que invertiría en la facultad, puesto que además de asistir a sus clases tendría que ir diariamente al laboratorio. En un inicio no comprendía qué se estaba investigando con las ratas del laboratorio, puesto que él únicamente se dedicaba a cuidarlas, colocarlas en las cajas de skinner, correr el experimento y vaciar los datos. Llegó un momento en el que no encontraba ya motivos para asistir a su escenario.</p> <p>Una vez que su AA le explicó de qué se trataba la investigación y desde que participó en el seminario de discusión teórica, Ricardo comprendió los motivos de cada ensayo realizado en el experimento y de manera gradual pudo analizar los datos de acuerdo a la teoría revisada. Esto lo llevó a participar en un coloquio estudiantil, en el que impulsado por su acompañante académico presentó los resultados de una investigación con sujetos humanos que él mismo diseñó, corrió y analizó. A su vez, asistió a un congreso fuera del D.F. en el cual pudo relacionarse de manera más cercana con sus compañeros de trabajo y su acompañante académico.</p> <p>Algunas situaciones que Ricardo percibió como exclusión por parte de su acompañante académico, hicieron que se perdiera interés en el trabajo con ratas de laboratorio, lo cual se sumó a la percepción de las pocas posibilidades de encontrar trabajo en el campo de la investigación. Actualmente contempla que una actividad laboral viable es la intervención clínica, aunque siguiendo ciertos</p>

<p>paradigmas aprendidos en el laboratorio al aplicar el enfoque conductual en procesos de rehabilitación. Menciona que continuar con su formación en la investigación se haría posible si ingresara a algún posgrado.</p>	
<p>AFECTIVIDAD</p>	
<p>Lab.: modelos conductuales</p>	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfrentarse a nuevas situaciones: Difusión de investigaciones en foros académicos. • Relación con el acompañante académico y otros compañeros: Confianza, trabajo en equipo y amistad. • Afrontar conflictos: Comparación y exclusión.
<p>“Los días siguientes van a ser muy pesados y de mucha presión más porque voy a presentar solo [<i>en el coloquio estudiantil</i>], de menos mis compañeras entre ellas tres se ayudan pero bueno ya saldremos de ésta” (Reporte 2).</p> <p>“[<i>Mi AA</i>] siempre nos explica o enseña lo que necesitamos cuando nos surgen dudas y ya tenemos más confianza, claro que se va dando con el paso del tiempo y se va formando un equipo de trabajo pues ya la mayoría del laboratorio pasamos mucho tiempo juntos, además con el viaje [<i>del congreso</i>] que hicimos también nos pudimos conocer y divertirnos cosa que no habíamos hecho.”(Reporte Final).</p> <p>“No sé qué pasó que yo no salgo en ninguna de las tres publicaciones que se han dado, siendo que yo he realizado exactamente lo mismo que mis compañeros, pero bueno no sé ni porqué puse esta parte en mi escrito anterior se ve sólo como berrinche.” (Reporte Final).</p>	
<p>IDENTIFICACIÓN</p>	
<p>Lab.: modelos conductuales</p>	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación con modelos teóricos. • Identificación con la práctica profesional: investigación.
<p>“La que lo estudiamos nosotros, con la del reloj interno [<i>se refiere a una teoría</i>], yo creo que es la más confiable.” (Entrevista).</p> <p>“[<i>El próximo</i>] semestre voy empezar a correr otros experimentos pero ya independiente. [...] por nuestro lado empezar a programar cosas.” (Entrevista).</p>	

IDENTIDAD	
Lab.: modelos conductuales	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desde la profesión: apropiación de la práctica investigativa y de los modelos teóricos. • Reconfiguración de la identidad: investigación e intervención mediante la psicología clínica y los modelos cognitivos-conductuales. • Plan a futuro: formación en el área organizacional para tener mayores oportunidades laborales.
<p>“Hay que tomar decisiones que disminuyan la incertidumbre y pues elegir sólo esto (<i>la investigación</i>) sería elegir un futuro incierto que sólo me causaría mucho estrés.” (Reporte 4).</p> <p>“Me gustaría eso [<i>intervención clínica</i>], una forma más aplicada de lo que hacemos en el área [...] pero con personas. [...] Yo quisiera hacer algo más de tratamiento, pero algo más científico, no psicoanalítico y esas cosas.” (Entrevista).</p>	

La experiencia de Ricardo se concentra dentro de un solo escenario, mientras que la siguiente psicóloga en formación participó dentro de varios y diversos escenarios formativos.

Cuadro 5.3.3 Análisis histórico de la construcción de sentidos vinculados a la profesionalización en Diana.

PARTICIPANTE: DIANA
8° semestre de la carrera
<p>El recorrido que Diana ha hecho a través de diferentes escenarios le ha permitido conocer el trabajo realizado por psicólogos de diversas áreas y con diferentes poblaciones. Desde su participación (cuando cursaba el 1er semestre) en una Institución que da atención a personas con demencias seniles; un cambio sustancial al ingresar al trabajo de un laboratorio de investigación en los procesos psico-biológicos en el dormir y después en el laboratorio de desarrollo de lenguaje, hasta su retorno a la intervención al colaborar en una institución pública que trabaja en la rehabilitación de pacientes y en la atención psicoterapéutica de sus familiares y cuidadores.</p>

Las emociones generadas a partir del trabajo cotidiano con los pacientes con Alzheimer, el conocimiento del deterioro de ciertas funciones y el fallecimiento de algunos de ellos, hicieron que Diana identificara que el trabajo del psicólogo es mucho más complejo que el que se enseña en las aulas. Posterior a esta experiencia está su ingreso a un laboratorio de investigación acerca de los procesos psicofisiológicos subyacentes al dormir, en donde pudo ir desarrollando algunas habilidades necesarias dentro de la investigación en psicología. Su incursión dentro del laboratorio de investigación en adquisición del lenguaje propició que Diana se apropiara cada vez más de su papel como investigadora, llegando incluso a proponer nuevas actividades y proyectos dentro del laboratorio. Un giro más en su formación lleva a Diana a cursar una materia neuropsicología y a participar en el escenario formativo del instituto de atención psicológica para pacientes en rehabilitación y sus familiares. Estas dos experiencias llevaron a Diana a vislumbrar su especialización en el área de psicofisiología y la clínica y así poder trabajar en instituciones de salud dentro del área de neuropsicología.

A F E C T I V I D A D

Institución:
atención a
demencias
seniles

Indicadores presentes:

- Enfrentarse a nuevas situaciones: Impacto emocional ante la convivencia con la población.

“Cuando estaba en la [institución], yo creo que fue la experiencia más fuerte que he tenido porque vi la muerte de cerca, vi la pérdida en la familia, la desintegración, la tristeza, el dolor. [...] Me tocó ver degeneraciones en una semana. A veces salía de la [institución] llorando, o llegaba a la facultad agotada.” (Entrevista).

Lab.:
procesos
psico-
biológicos en
el dormir

Indicadores presentes:

- Enfrentarse a nuevas situaciones: observación y actividades particulares no aprendidas previamente en el aula.
- Identificación de lo que se espera de ella: aprender a hacer lo que los otros miembros, también estudiantes de la facultad, realizan con facilidad.

“En el laboratorio aprendí a ser muy paciente y muy tolerante. Me era muy difícil leer las ondas, yo no podía ver lo que ellos veían. Aprendí a observar. Empecé a ver cosas de las que antes no me percataba.” (Entrevista).

<p>Lab.: desarrollo del del lenguaje</p>	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de lo que se espera de ellos: comparación con otros participantes en cuanto a habilidades requeridas.
<p>“Muchos artículos eran en inglés y a mí me conflictuaba mucho que las otras chicas leyeran mejor. Entonces yo decía, -lee el <i>abstract</i> y tienes que ser la primera en participar para que les ganes a todos. Y lo que no entendiste los demás te lo resuelven-.” (Entrevista).</p>	
<p>Institución: atención psicológica a pacientes en rehabilitación física y a sus familiares</p>	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asumir nuevos compromisos: guiar el trabajo grupal en una sesión terapéutica. • Relación con el acompañante académico: confianza y valoración de sus habilidades.
<p>“[Mi AA] me involucró en el escenario más que una observadora u oyente, en algunas ocasiones me dejó una parte del grupo para trabajar con ellos [<i>grupo de cuidadores de pacientes en rehabilitación</i>].” (Reporte Final).</p> <p>“Ellos te están dando la confianza, te están dando el título que da miedo, el que te digan ‘hasta luego doctora’. Es como toda la impresión del mundo, sientes bonito y más que nada el compromiso.” (Entrevista).</p>	
<p>IDENTIFICACIÓN</p>	
<p>Institución: atención a demencias seniles</p>	<p><i>No se encuentran narraciones vinculadas a este indicador en los reportes de este escenario.</i></p>
<p>Lab.: procesos psico- biológicos en el dormir</p>	<p><i>No se encuentran narraciones vinculadas a este indicador en los reportes de este escenario.</i></p>

<p>Lab.: desarrollo del del lenguaje</p>	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación con el escenario: métodos e instrumentos en la investigación.
<p>“En el laboratorio me doy cuenta de que era muy buena capturando. Luego me dijeron que calificara los cuestionarios, sólo hay que pasarlos, eran cuestionarios de 560 palabras. Y lo haces porque te gusta.” (Entrevista).</p>	
<p>Institución: atención psicológica a pacientes en rehabilitación física y a sus familiares</p>	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación con área de especialización: psicología clínica. • Identificación con valores: respeto e inclusión.
<p>“Me doy cuenta de que lo mío es lo clínico, no bien de cómo hacer, pero en el sentido de interactuar, de platicar con, de escucharlos. Aprender a no hacer esos juicios [<i>se refiere a una situación en la que se discriminó a un niño</i>]. En ese sentido me sentía muy diferente.” (Entrevista).</p>	
<p>IDENTIDAD</p>	
<p>Institución: atención a demencias seniles</p>	<p><i>No se encuentran narraciones vinculadas a este indicador en los reportes de este escenario.</i></p>
<p>Lab.: procesos psico- biológicos en el dormir</p>	<p><i>No se encuentran narraciones vinculadas a este indicador en los reportes de este escenario.</i></p>

<p>Lab.: desarrollo del del lenguaje</p>	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconfiguración de la identidad: realizar actividades destinadas a la intervención a partir de la investigación.
<p>“Yo ya tenía la idea de hacer algo independiente de la investigación, que era algo así como hacer un manualito. [...] Y está padre. Es que esa información es bien válida, en un lenguaje que los papás entendieran.” (Entrevista).</p>	
<p>Institución: atención psicológica a pacientes en rehabilitación física y a sus familiares</p>	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconfiguración de la personalidad: Asumirse como psicóloga, particularmente como neuropsicóloga.
<p>“El intentar dejar de utilizar el ‘vamos a jugar al psicólogo’ al ‘eres psicólogo’.” (Entrevista).</p> <p>“Como tengo mayor de clínica [<i>más materias del área</i>] y todo va más en función de neuropsicóloga [<i>yo sería</i>] neuropsicóloga clínica. Me gusta y me pone muy feliz.” (Entrevista).</p>	

Como se ha visto, el anterior caso implica el análisis de diversos sentidos profesionales en relación a las particularidades que cada escenario formativo representa, lo cual se vincula también con la toma de decisiones que va formulando la participante en relación a su formación profesional. La siguiente psicóloga en formación participó en un escenario por varios semestres, situación que le permitió definir con mayor claridad sus intereses en relación a la psicología.

Cuadro 5.3.4 Análisis histórico de la construcción de sentidos vinculados a la profesionalización en Sonia.

PARTICIPANTE: SONIA	
6° semestre de la carrera	
<p>Desde que entró a la facultad y al programa de ESFOS, Sonia siempre ha estado interesada en la psicología clínica, iniciando su participación en una institución que da atención psicológica a farmacodependientes, escenario en el cual pudo conocer a la población pero no sintió que su participación se pareciera al trabajo que realiza el psicólogo en este tipo de escenarios. Su ingreso al centro comunitario en el área de estimulación temprana le permitió integrarse completamente al trabajo de su acompañante académica, asumiendo grandes responsabilidades en la realización de talleres, identificando más claramente las funciones que un psicólogo podría tener en estos centros. El interés en la psicología clínica permanecía cuando participaba en este escenario, observando que muchos de los problemas identificados en los niños se relacionaban con diversas situaciones que observaba en las madres. Lo anterior la llevó a integrarse a las actividades psicoterapéuticas en otro centro comunitario, donde pudo comprender las responsabilidades y el proceso que un seguimiento de caso clínico implican. Una mayor participación en actividades que dentro del área están reservadas para estudiantes de los últimos semestres de la facultad hicieron que Sonia se sintiera cada vez más parte de la práctica psicológica, valorando a su vez sus conocimientos y potencialidades.</p>	
AFECTIVIDAD	
Institución: Atención psicológica a fármaco- dependientes	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfrentarse a nuevas situaciones: ansiedad ante no saber intervenir. • Identificación de lo que se espera de ella: Poca claridad por parte de su acompañante académica, de su papel dentro del escenario.
<p>“El primer día en que me presentaron, me intrigó un poco, la verdad, al principio me comenzó a dar un poco de miedo. [...] no sabía ni qué hacer, pero con el paso del tiempo le fui entendiendo más; lo que no me pareció muy agradable fue que no me haya presentado [<i>mi AA</i>] muy bien con los jóvenes, hasta ellos parecían extrañados.” (Reporte 1).</p>	

<p>Centro: Intervención mediante estimulación temprana</p>	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relación con su acompañante académica: guía y apoyo en actividades. • Asumir nuevos compromisos: apropiación del papel de psicólogo, funciones y retribuciones del trabajo.
<p>“[Nuestra AA] nos mencionó que nos daría apoyo para realizarlo [el taller] y en esa parte me sentí un poco más tranquila, ya que mi compañera y yo no lo realizaríamos solas.” (Reporte 1).</p> <p>“Unas mamás nos decían: ‘yo veo que mi niño está cambiando’. Como que era la satisfacción de que nuestro trabajo sí estaba funcionando.” (Entrevista).</p>	
<p>Centro: Atención psicoterapéutica comunitaria</p>	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfrentarse a nuevas situaciones y asumir nuevos compromisos: la formación en atención psicoterapéutica como un proceso gradual. • Identificación de lo que se espera de ella: la intervención psicoterapéutica como una responsabilidad ante los pacientes.
<p>“En este escenario, me parece que se tiene que llevar una introducción de cómo involucrarse en el manejo y seguimiento de las sesiones.” (Reporte Final).</p> <p>“[En el centro] nos dijeron que hasta noveno [semestre] se podía tener paciente, pero como ya me conocían me lo podrían dar en octavo. Y es que sí es una gran responsabilidad, porque con lo que le digamos al paciente pueden decir que eso es la verdad. Es la preocupación de si le pasó algo al paciente. Es tener mucho cuidado.” (Entrevista).</p>	

IDENTIFICACIÓN	
Institución: Atención psicológica a fármaco- dependientes	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación con el escenario: el quehacer profesional dentro de la institución. • Identificación con las habilidades y valores: compromiso con los pacientes, con el trabajo en equipo y con su formación.
<p>“En ocasiones no podía participar y esto era por miedo a equivocarme en decir algo que no, pero pues voy aprendiendo y en otras ocasiones me daban la palabra y sólo opinaba, aunque sólo hiciera eso, me sentía muy bien, que pudieran escuchar mi opinión sobre lo sucedido o alguna actividad que realizarían, me comprometía, tanto con los pacientes, las familias, los operadores, la institución; y hasta conmigo.” (Reporte Final).</p>	
Centro: Intervención mediante estimulación temprana	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación con el escenario: apropiación de sus funciones en conjunto con su acompañante académica. • Identificación con las habilidades, conocimientos y valores: guiar un taller, conocimientos teórico-metodológicos para su impartición y responsabilidad ante la actividad.
<p>“Con respecto a mi acompañante académico fue muy buena, nos entendimos muy bien y siento que hicimos un equipo adecuado.” (Reporte 2).</p> <p>“Me di cuenta que realmente podía realizar este tipo de trabajos aunque no estuviera nadie a cargo, donde fuera mi responsabilidad el establecimiento e impartición de cada actividad.” (Reporte 3).</p>	

<p>Centro: Atención psicoterapéutica comunitaria</p>	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación con la comunidad psicológica: la práctica psicológica dentro del área clínica.
<p>“Así que espero a que hayan más casos en los que pueda participar; pero en este primer, aunque no completo caso, me sentí realmente envuelta en el ámbito de la práctica psicológica.” (Reporte 2).</p>	
<p>IDENTIDAD</p>	
<p>Institución: Atención psicológica a fármaco- dependientes</p>	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desde la profesión: identificación de las funciones y papeles del psicólogo en la intervención. • Reconfiguración de la identidad: asumirse como psicóloga en formación.
<p>“Nos ponían a ayudar en la limpieza, y eso no me parecía, porque nosotras íbamos para aprender de actividades muy relacionadas a la carrera, o tal vez, en ese tipo de instituciones los operadores [<i>nombre asignado dentro en la institución a los que trabajan directamente con la población</i>] deben de involucrarse en todo tipo, pero aun así no me gustaba mucho eso, aunque lo hacía, ya que observaba y en ocasiones sacaba algunas conclusiones sobre los comportamientos de los jóvenes.” (Reporte Final).</p>	
<p>Centro: Intervención mediante estimulación temprana</p>	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desde la profesión: apropiación de la actividad y la responsabilidad de la misma.
<p>“[<i>Al realizar el segundo taller</i>] Nada más teníamos sesiones de retroalimentación para ver la información, o para modificar alguna actividad. Pero ya prácticamente era nuestro taller. Eso también yo siento que me dio conocimiento bien grande.”(Entrevista).</p>	

Centro: Atención psicoterapeu- tística comunitaria	Indicadores presentes: <ul style="list-style-type: none"> • Reconfiguración de la identidad: ser psicólogo con conocimiento de diferentes áreas. • Plan a futuro: formación en otras áreas de la psicología.
<p>“Yo dije, sí me gusta mucho, mucho la clínica. Pero en [el área] laboral sí vi otra opción. Porque no me gusta educativa, ni experimental ni esas. En una materia estoy viendo las pruebas [psicológicas que se utilizan en el área laboral] y me ha interesado. Por eso quiero meterme en el [escenario formativo] del Hospital [en donde se dan talleres de capacitación y sensibilización al personal] para ver si realmente es lo que me gusta.” (Entrevista).</p>	

La siguiente experiencia nos deja ver algunas de las implicaciones que la inmersión dentro de escenarios externos a la facultad puede traer dentro de la experiencia formativa de algunos psicólogos en formación.

Cuadro 5.3.5 Análisis histórico de la construcción de sentidos vinculados a la profesionalización en Ana.

PARTICIPANTE: ANA 6° semestre de la carrera	
<p>El primer escenario de Ana fue una institución que da atención psicológica a farmacodependientes, impactándole en un inicio todas las actividades que en la institución se realizaban, sin embargo al no mirarse como psicóloga en éstas, su emoción fue decayendo. Valora de esa experiencia la oportunidad de dirigir un taller para niños. Su implicada participación dentro del centro y área de estimulación temprana le hizo sentirse dentro de la profesión, realizando tareas del psicólogo al hablar con los padres de familia. Esta perspectiva de formación dentro de la psicología clínica se deja ver a su vez en las expectativas que tiene al entrar al centro de intervención en estrés infantil, en el que esperaba entrar a sesiones de psicoterapia. La nula intervención con la población desanimó a Ana, aunque valoró los aprendizajes conceptuales obtenidos al leer y diseñar un taller. Aun con esta decisión en formarse como psicoterapeuta, no descarta la oportunidad de aprender de las actividades y herramientas propias de la psicología organizacional.</p>	
AFECTIVIDAD	
Institución:	Indicadores presentes:

<p>Atención psicológica a fármaco-dependientes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Enfrentarse a nuevas situaciones: emociones vinculadas al hecho de integrarse a un escenario laboral. Emociones positivas en torno a lo que está por conocerse.
<p>“Pues la verdad la primera inquietud fue de emoción al saber que me integraba a un quipo de trabajo ya que nunca en mi vida había trabajado o entrado a un grupo como estos, la primera impresión que tuve al entrar fue de sorpresa ya que vi cómo estaban tan bien coordinados y la manera en la que se acompañan.” (Reporte 1).</p>	
<p>Centro: Intervención mediante estimulación temprana</p>	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de lo que se espera de ella: miedo ante situaciones desconocidas. • Asumir nuevos compromisos y afrontar conflictos: responsabilidad ante la población.
<p>“Salió muy bien la primera sesión, aunque tuve un poco de miedo ya que dos de los pequeños que llegaron, cuando se retiraron sus mamás, rompieron en llanto y no sabía cómo detenerlo.” (Reporte 5).</p>	
<p>Centro: intervención clínica. Niños y situaciones de estrés</p>	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relación con su acompañante académica: valorar el espacio personal de retroalimentación y reflexión.
<p>“Ahí [<i>en el centro</i>] fue la pura teoría, en cuanto a información, yo lo leía y ella me retroalimentaba. Hasta cierto punto fue agradable porque en la escuela no te lo dan tan directo, estaba yo sola con ella. Me hacía preguntas acerca de cómo le haría en la intervención con los niños, y ella siempre complementaba. Siempre me hacía pensar.” (Entrevista).</p>	

IDENTIFICACIÓN	
Institución: Atención psicológica a fármaco- dependientes	Indicadores presentes: <ul style="list-style-type: none"> • Con la comunidad psicológica: identificación de las funciones del psicólogo. Asumirse como tal.
<p>“No tenían una organización en cuanto a nosotras, no sabían qué íbamos a hacer. Era de ‘pues acompáñalos a comer, luego lavan los platos, y después limpias con ellos’ y yo decía es que yo no vengo a eso.” (Entrevista).</p>	
Centro: Intervención mediante estimulación temprana	Indicadores presentes: <ul style="list-style-type: none"> • Con la práctica profesional en el escenario: intervención y evaluación. • Con las habilidades necesarias en el escenario: observación, análisis, interpretación y evaluación.
<p>“El lunes se va a dar una retroalimentación a las mamás de los niños. Algunas sugerencias y observaciones que se vieron a lo largo del taller y eso me pone nerviosa, pero por otro lado contenta porque empezaré a dar, no un diagnóstico como tal, pero algo parecido.” (Reporte 4).</p>	
Centro: intervención clínica. Niños y situaciones de estrés	Indicadores presentes: <ul style="list-style-type: none"> • Identificación con la intervención en psicología clínica. Valora el hecho de realizar un trabajo de diseño y planeación acompañado del contacto con la población a la cual se dirige el trabajo.
<p>“Mis expectativas no se cumplieron en todo, pero me llevo una gran cantidad de información que se me hizo muy interesante [...] noté una diferencia ya que en los [escenarios] anteriores trabajaba con la gente a la cual se elaboraba el taller y en este no tuve la oportunidad.” (Reporte Final).</p>	

IDENTIDAD	
Centro: Intervención mediante estimulación temprana	Indicadores presentes: <ul style="list-style-type: none"> • Desde la profesión: ser psicólogo va más allá de intervenir mediante talleres. Valora la intervención evaluativa de los niños y la comunicación de ésta a los padres.
<p>“[En el centro] tuvimos un espacio aparte, independiente de los niños y nos llevaba con los papás. Ya cuando nos atorábamos ella intervenía [su AA]. Fue una de los primeros inicios de estar más directamente con los padres y hablar más acerca del niño. Más en el papel de psicólogo.”(Entrevista).</p>	
Centro: intervención clínica. Niños y situaciones de estrés	Indicadores presentes: <ul style="list-style-type: none"> • Reconfiguración de la identidad a partir de nuevos roles: Valorar sus habilidades como psicóloga al intervenir mediante talleres. Ser psicóloga no implica necesariamente intervenir con un paciente. • Plan a futuro: la tesis como opción para la titulación. Maestría en psicología clínica con adolescentes.
<p>“Mis expectativas ahí [en el centro] eran entrar para ver un paciente, pero a mí no me lo dio [su acompañante académica]. Bueno cuando empezamos a platicar me dijo que si ya tenía experiencia en los talleres que sería mejor seguir por ahí, y bueno a mí me pareció bien. Me dijo: ‘es un reto más grande, es una primaria, no es una población tan pequeña.’” (Entrevista).</p> <p>“Me gustaría titularme con mi tesis, terminar la tesis con las materias, empezar mi tesis en octavo con mi servicio y terminar todo, todo, todo. Después quiero hacer una maestría. Todavía no sé bien de qué, quiero algo sobre adolescentes.” (Entrevista).</p>	

La experiencia de la siguiente participante, dentro de su primer escenario nos deja ver también, como en la experiencia anterior, la importancia de reflexionar acerca de las decisiones que como programa tomamos al asignar a los participantes a particulares espacios de formación.

Cuadro 5.3.6 Análisis histórico de la construcción de sentidos vinculados a la profesionalización en Norma.

PARTICIPANTE: NORMA	
9° semestre de la carrera	
<p>La experiencia de Norma dentro de los escenarios comenzó con su participación dentro de un centro que da atención a niños y jóvenes con autismo, dentro de éste se percató que lo que ella esperaba, en cuanto al quehacer profesional y enfoques de intervención, no lo encontraría en el centro. Identificando un poco claridad en la definición del papel del psicólogo en el centro, debido a que no participaba directamente en actividades tales como la aplicación de pruebas en la evaluación psicológica, Norma llegó a pensar que la función del psicólogo en muchos escenarios laborales se reduciría a cuidados básicos de pacientes y trabajos rutinarios. La decepción que tuvo acerca de la carrera fue muy profunda, mas teniendo oportunidad de conocer otros espacios de práctica profesional, Norma pudo integrarse directamente al trabajo del psicólogo en una clínica de rehabilitación neuropsicológica, en la que de manera gradual llegó a hacerse cargo de pacientes. Actualmente se identifica como neuropsicóloga y se mira trabajando en un futuro dentro de alguna institución de salud.</p>	
A F E C T I V I D A D	
<p>Asociación: Atención y educación en el autismo</p>	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfrentarse a nuevas situaciones: fuerte emotividad vinculada al acercamiento a las personas con autismo. • Asumir nuevos compromisos: responsabilidades con los jóvenes de la institución. Hacer uso de instrumentos propios del escenario.
<p>“La primera vez que entré a un aula con los chicos me impresioné al ver que unos se pegan muy fuerte y tienen secuelas de su autoagresión como cicatrices, costras, y uno de ellos se lastimó muy fuerte su ojo que perdió la vista del mismo, mientras que otros están como perdidos.” (Reporte 1).</p> <p>“Lo que más me emociona es que me darán hojas de registro para llevar a cabo mis propios registros de los chicos que tengo a cargo en esa área.”(Reporte 4).</p>	

<p>Clínica: rehabilitación neuropsico- lógica</p>	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Asumir nuevos compromisos: con la población y con la sociedad en general. • Identificación de lo que se espera de ella: las expectativas de los padres hacia su trabajo. • Reconocimiento de su trabajo como psicóloga
<p>“Fue muy bonito. La última sesión yo casi lloro. Hicimos como una hora y media con los papás [<i>en la sesión de trabajo con niños y sus padres</i>] y la retroalimentación incluida. [...] Estoy dejando algo, tal vez no un premio nobel, tal vez no es un libro donde Norma salga. Pero es que a esa gente yo les dejé algo y ellos a mí.” (Entrevista).</p>	
<p>IDENTIFICACIÓN</p>	
<p>Asociación: Atención y educación en el autismo</p>	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desidentificación con el enfoque conductual utilizado en el escenario. • Identificación con la práctica investigativa en psicología.
<p>“La visión que ahí tenían [<i>acerca del autismo y la intervención</i>] era totalmente con un enfoque conductual, que no es malo, pero mal usado. [...] era evaluar el resultado y nunca el proceso. [...] yo quería saber qué pasaba, más esta cosquilla de que hay algo ahí dentro que no compartimos y que por ello es imposible comunicarse.” (Entrevista).</p>	
<p>Clínica de rehabilitación neuropsico- lógica</p>	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación con la práctica profesional: oportunidad de vincular áreas de especialización en un escenario. • Identificación con los valores: realizar aportaciones a la sociedad.
<p>“Me gustó mucho un enfoque diferente y es tal vez lo que he podido hacer más cerca a todo lo que me gusta, lo fisiológico, un poquito lo social, el paciente y tú aportar algo.” (Entrevista).</p>	
<p>IDENTIDAD</p>	
<p>Asociación: Atención y educación en</p>	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desde la profesión: los supuestos del ser psicólogo se

el autismo	contradicen con lo experimentado en el escenario.
<p>“Me deprimí un poco por la profesión. Entre en crisis. [Ver] que el psicólogo se reduce a un cuidador y más bien que ellos mismos se reducen. [...] Me deprimí mucho, de lo que era la psicología.” (Entrevista).</p>	
Clínica de rehabilitación neuropsicológica	<p>Indicadores presentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desde la profesión: apropiarse de las funciones y responsabilidades del psicólogo. • Reconfiguración de la identidad: ser psicóloga y formar parte de un grupo de profesionales.
<p>“De hecho yo ahorita atiendo pacientes ya sin [mi AA]. Es raro, es mucha responsabilidad pero se siente bien que tu jefa, por así decirlo, confíe en ti. De hecho hasta [un maestro de la facultad] me dio un paciente. Es bien raro. Como de repente pertenecer de alguna manera.” (Entrevista).</p>	

Finalmente, expondré el caso de una psicóloga en formación que tuvo una experiencia favorable al integrarse a un escenario externo a la facultad, quien había tenido previamente participaciones dentro de diferentes programas vinculados a la psicología.

Cuadro 5.3.7 Análisis histórico de la construcción de sentidos vinculados a la profesionalización en Isabel.

PARTICIPANTE: ISABEL
8° semestre de la carrera
<p>Isabel participó dentro del programa de ESFOS en sólo un escenario, una institución que da atención psicológica y rehabilitación a farmacodependientes. El interés por el cual decidió entrar ahí fue el de formarse como psicóloga clínica y llamándole la atención el trabajo con jóvenes. De primera instancia las actividades que ahí realizaba no se relacionaban directamente con las tareas que Isabel esperaba que los psicólogos desarrollaran en la institución, pues vaciaba información de los expedientes a bases de datos y estaba en el área de recepción. Una gradual comprensión de las funciones de su trabajo y la relación que le daba a éstas con la psicología hicieron que se entusiasmara por continuar un semestre más en el escenario, a su vez, su acompañante académica la integraba cada vez más a sus actividades como la realización de entrevistas y observación de sesiones terapéuticas. La confianza depositada en Isabel y el reconocimiento</p>

de sus aprendizajes y logros generaron en ella una gran satisfacción por su trabajo como psicóloga. Al finalizar su estancia en la institución, Isabel busca otros enfoques para la intervención que le parecieran más adecuados o acorde a lo que ella pensaba del fenómeno de las adicciones, encontrándolo en un programa dentro de la facultad, el cual la ha llevado a especializarse cada vez más y tomar decisiones en relación a su formación y trabajo posterior a la licenciatura.

A F E C T I V I D A D

**Institución:
Atención
psicológica a
fármaco-
dependientes**

Indicadores presentes:

- Enfrentarse a nuevas situaciones: ansiedad ante el hecho de participar en actividades fuera de la facultad y la vida escolar.
- Relación con su acompañante académica y otros miembros del escenario: recibimiento cordial y apoyo constante.
- Identificación de lo que se espera de ella: Satisfacción por el trabajo realizado, reconocimiento y retroalimentación por parte de su acompañante académica.

“Al principio si me dio miedito por estar ahí solamente yo sin nadie más de la facultad, pero pronto todo el equipo que opera en la institución me brindó confianza y se mostraron muy amables resolviendo mis dudas en cualquier momento.” (Reporte 1).

“Al término de ello [*de la exposición de un caso clínico ante responsables de una institución gubernamental*] [*mi AA*] me felicitó y me dijo muchas cosas de la cuales me sentí muy satisfecha y contenta con el trabajo que había hecho. El recibir una retroalimentación de su parte de cómo me vio, como me sintió, el avance que ha visto en mí y de la manera de cómo lo manejé fue muy enriquecedor para mí.” (Reporte 4).

IDENTIFICACIÓN	
Institución: Atención psicológica a fármaco- dependientes	Indicadores presentes: <ul style="list-style-type: none"> • Identificación con la práctica psicológica: ritmos y actividades dentro de la institución. • Identificación con la comunidad psicológica: hacerse cargo de actividades de la práctica profesional del psicólogo dentro de la institución y apropiación de su función dentro de ésta. • Identificación con las habilidades y conocimientos requeridos en el escenario: reconocimiento de logros en actividades con niveles altos de dificultad y responsabilidad.
<p>“Puede haber días ligeramente tranquilos, pero otros que si están de locos, hay tanto que hacer, pero en realidad este modo de trabajo me apasiona. Pues son días en los que no hallas por dónde empezar; tienes alguna entrevista, llamadas, algún primer contacto que llega de sorpresa, algún acompañamiento con los chicos, expedientes que tienes que tener al corriente, bitácoras, información que hay que leer entre otras cosas más.” (Reporte 4).</p> <p>“Al principio la verdad me dio un poco de miedito, así que entre a la entrevista y comenzó todo a fluir muy bien, se terminó y bajé la información al expediente, la verdad estaba satisfecha con el trabajo que había realizado.” (Reporte 4).</p>	
IDENTIDAD	
Institución: Atención psicológica a fármaco- dependientes	Indicadores presentes: <ul style="list-style-type: none"> • Reconfiguración de la identidad: Identificación de un modelo teórico-metodológico acorde a su perspectiva de intervención en adicciones. • Plan a futuro: Especialización en psicología clínica dentro del fenómeno de adicciones.

“Creo que [la institución] abrió la puerta para decidirme por conductas adictivas. Me informé con el maestro que está en conductas adictivas y abrió una materia de rehabilitación conductual. Me metí con él y sí. [...] él está manejando todo un modelo en adicciones. Era el modelo que estaba buscando. [...] me gustaría trabajar en esta parte de adicciones con un enfoque como el que se está manejando aquí. Me gustaría trabajar sobre eso. Pero también me llama mucho la atención la maestría en adicciones.” (Entrevista).

Una vez que se ha presentado la construcción y asignación de los diversos indicadores para cada uno de los seis psicólogos, procederemos a realizar el análisis tomando en cuenta los indicadores ya señalados.

Análisis por comprensión de sentidos profesionales:

Afectividad

Como se ha podido observar en las narraciones anteriores, existen elementos emocionales que acompañan la inserción de los participantes dentro de sus escenarios formativos y que son constantes en las actividades cotidianas y las situaciones novedosas que se van presentando dentro de éstos. Es evidente que se presentan matices de afectividad de acuerdo al contexto particular en el cual el psicólogo en formación participa, así sentimientos vinculados al miedo a lo desconocido, ansiedad ante el no saber cómo actuar, así como la alegría y satisfacción por un trabajo bien realizado se experimentan de formas diversas en los laboratorios de investigación, en los centros y en las instituciones de intervención. Inclusive podemos encontrar emociones “encontradas” o “contradictorias” ante una misma situación, por ejemplo, el hecho de ser responsable de un grupo de personas al guiar las actividades y brindarles retroalimentación directa, como les ocurrió a Diana con los familiares que cuidan a pacientes en rehabilitación; a Ana y Sonia al guiar un taller para niños; a Isabel al dar un taller sobre sexualidad a jóvenes farmacodependientes; o a Norma, quien guió un programa de estimulación cognitiva a niños. En este tipo de experiencias, se observa que las

participantes manifestaban nerviosismo e incluso miedo ante el hecho de tener a su cargo una actividad en la cual dialogarían con las personas y deberían dar respuestas inmediatas a éstas; sin embargo, estas psicólogas en formación identificaban que este tipo de participaciones les hicieron ver las habilidades profesionales que habían desarrollado, desde el uso de conocimientos y estrategias hasta el manejo de emociones, tanto propias como de la población atendida, situación que les generó una gran satisfacción, comprendiendo que efectivamente habían actuado como profesionales de la psicología.

Las anteriores emociones no son evidentemente manifestadas o dialogadas por los participantes que asistieron a laboratorios de investigación, quienes si bien indican haber sentido nerviosismo al integrarse a nuevas actividades, no hablan particularmente del miedo o la ansiedad que ello podría generar. Posiblemente el hecho de intervenir con una población que asiste a una institución o centro para recibir atención psicológica y que espera obtener resultados favorables, representa para los psicólogos en formación un compromiso mayor en el que se resaltan las consecuencias que su actuar podría traer para las personas. Si bien en algunos laboratorios los participantes se tienen que hacer cargo de los animales utilizados en los experimentos, o bien establecer contacto con las personas que serán sujetos de investigación; estas actividades no parecen tener la magnitud emocional que he señalado antes. En las actividades desarrolladas dentro de los laboratorios destacan más que nada las emociones vinculadas al trabajo en equipo, a los papeles que cada miembro tiene en las actividades cotidianas y las expectativas que se van generando acerca del trabajo de cada uno de ellos. Para los psicólogos en formación que se insertan por primera vez en un laboratorio, las tareas del análisis de los resultados y la discusión teórica aparecen como tareas lejanas a desarrollar, por ello, el reconocimiento que los responsables de los laboratorios les otorgan y por consiguiente la asignación de actividades

que requieren de la emisión de opiniones y discusión, así como de la difusión de las investigaciones del laboratorio; implica la experimentación de una gran emotividad al identificar que han desarrollado conocimientos y habilidades vinculadas a la investigación y que ello les permitirá generar sus propios proyectos de investigación dentro del laboratorio.

Otro elemento afectivo interesante a señalar dentro de este análisis es el referido a las formas de relacionarse identificadas en este estudio. Entre los miembros del laboratorio, he encontrado que se perciben fenómenos de comparación y competencia en cuanto al reconocimiento de actividades, sobre todo aquellas vinculadas a la difusión en foros y revistas, en cuanto a lo que autoría y tiempo invertido en el trabajo se trata. Por otra parte, parece ser que la convivencia fuera del laboratorio apoya el propio proceso de construcción de vínculos al ser un mecanismo de identificación entre los participantes, lo cual puede favorecer las relaciones de trabajo desarrolladas en el interior del escenario o en actividades propias de éste.

Dentro de los centros comunitarios la construcción de relaciones con los miembros del mismo se pueden ver facilitadas dado que los psicólogos en formación que asisten por parte del programa encuentran a su vez otros compañeros de la facultad, que si bien no asisten a las mismas clases e inclusive no pertenecen al mismo semestre, comparten elementos referidos a la universidad, la Facultad de Psicología, los docentes, entre otros, lo cual es en un inicio un componente de identificación que probablemente apoye en la construcción de relaciones de confianza.

Por parte de las instituciones de intervención, puedo decir que la construcción de las relaciones aparece como una situación diferente, puesto no necesariamente van a encontrar personas que tengan algún vínculo con la Facultad de Psicología, por lo que las personas identificadas como cercanas serán los compañeros de la facultad que ingresen con ellos

al escenario. Dentro del caso de Isabel esta situación fue difícil para ella, puesto que ingresó sola a la institución y narraba que sentía miedo al ser la única que entraría, así mismo comentaba que dentro de la institución se sentía sola al no contar con algún compañero con el cual identificarse. Esto se ve aunado al hecho de que posiblemente, dentro de las instituciones, se conviva con muchas personas diferentes, pudiendo no lograr la construcción de relaciones más cercanas mediante las cuales los psicólogos en formación se sientan en confianza.

Finalmente, y muy relacionado a lo que comentaba arriba, la figura del acompañante académico parece fungir un papel importante para los participantes, en especial si se mantiene una relación cercana entre éstos. El apoyo, retroalimentación y reconocimiento por parte de esta figura se convierten en elementos clave para que el psicólogo en formación sienta confianza al realizar sus actividades, así como para reconocerse en el escenario como un profesional en formación capaz de hacer y comprometerse en distintas tareas. Destaca, dentro de los laboratorios de investigación, un interés particular por parte de los participantes por que el acompañante académico reconozca sus habilidades y capacidades, preocupándose más que de cumplir con las tareas, de cubrir las expectativas que se depositan en ellos. De manera similar, encuentro que dentro de los centros y las instituciones de intervención, los participantes buscan realizar bien sus tareas pensando sobre todo en la contribución que pueden hacer al trabajo de su acompañante académico, aunque dentro de este tipo de escenarios, las implicaciones que su trabajo tiene con la población atendida tiene una mayor fuerza. Las dos anteriores situaciones son poco viables de suceder dentro de las aulas universitarias, donde en gran medida prevalece el cumplimiento de las tareas escolares en espera de aprobar la materia, dejando en segundo término el interés por la actividad misma. Esto último nos hace pensar en el papel relevante que juegan los contextos formativos, independientemente de que se trate de

abordar contenidos o aprendizajes similares, las particularidades de éstos y el significado construido por los sujetos jugará un papel fundamental en el desarrollo y apropiación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores esperados.

Identificación

La participación en diferentes comunidades de práctica (Wenger, 2001) permite al sujeto actuar en múltiples actividades, asumiendo diferentes papeles y desarrollando diversos aprendizajes, lo cual permite la propia conformación del sujeto. Es un hecho que no somos los mismos, o al menos no nos comportamos de la misma forma dentro de la escuela que en el trabajo o con la familia, pero lo que debemos reconocer es que tampoco somos seres fragmentados y por tanto, llevamos nuestros aprendizajes a otras comunidades en las cuales estamos involucrados. La participación en estas comunidades implica un proceso de identificación o desidentificación con la comunidad en la cual nos encontramos, es decir, con las intenciones y misión de ésta, las formas de comprender la realidad, las prácticas ahí desarrolladas, los valores que se promueven, las habilidades y conocimientos que se espera tengan sus miembros y las normas que van regulando su participación. Este proceso resulta de gran importancia en la construcción de la personalidad y de la identidad, siendo una primera comprensión de los intereses, motivaciones y metas que nos irán constituyendo como personas.

Dentro de los reportes y las entrevistas analizadas pude encontrar narraciones referidas a la construcción de una identificación con los escenarios, con la psicología y con ciertas áreas de la misma, proceso que de manera gradual se desarrolla en relación a las particularidades del sujeto y del contexto. Así mismo se destacan aquellas situaciones mediante las cuales la construcción de la identificación se ve potenciada.

De primera instancia, dentro de los laboratorios he podido encontrar que se construye una identificación hacia la investigación como práctica profesional, en la que los participantes se van apropiando de las teorías, métodos y proyectos de investigación propios del lugar. De manera gradual, y mediante la participación cada vez más activa y vinculada a tareas de mayor complejidad, los psicólogos en formación van asumiendo su papel como investigadores, comprendiendo los enfoques que guían el trabajo, sintiéndose parte de un grupo que los hace suyos para realizar diversos proyectos de indagación. Es interesante resaltar que en numerosas narraciones Ricardo y Diana hablan de “nuestro proyecto”, “la teoría que nosotros manejamos”, lo cual nos deja ver el grado con el que están involucrados en la misión y formas de comprender los fenómenos psicológicos del escenario.

Así mismo, el momento en el que ellos pueden hacerse cargo ya de un experimento o proyecto de investigación representa no sólo una inclusión total, sino la asunción de un nuevo papel que podrá fortalecer la construcción de la identificación con la labor investigativa. Como situaciones que potenciaron la identificación con el laboratorio y su práctica puedo señalar el hecho de haber dotado de sentido a las actividades más operativas, en las cuales los participantes se sintieron hábiles, y aunque en un inicio no comprendían para qué se hacían, el acercamiento a las cuestiones teóricas que guiaban los experimentos permitió la resignificación de dichas tareas y su propia labor dentro de las funciones más amplias del escenario.

Por otra parte, dentro de los centros comunitarios y las instituciones de intervención, observo que la construcción de la identificación con la psicología se vincula más hacia la comprensión de la profesión como un servicio, en el que se vive diariamente un compromiso con la población atendida y una constante reflexión acerca de los valores que los psicólogos

deberían desarrollar en este campo. El identificarse como psicólogos se hace evidente para ellos al mirarse realizando diversas actividades propias del escenario, enfrentándose a situaciones estresantes en las que se sienten responsables de otras personas y del propio trabajo de los centros e instituciones; lo cual los lleva a reflexionar acerca de sus propias habilidades y sentimientos al desenvolverse en el trabajo profesional. La satisfacción de un trabajo bien realizado y de la retroalimentación positiva por parte de las personas atendidas y del propio acompañante académico favorece la identificación con la profesión y particularmente con el trabajo como psicólogo en la intervención. Así mismo, la gradual asignación de actividades que exigen mayor responsabilidad y compromiso, con una menor supervisión por parte del acompañante académico posibilita que los participantes se identifiquen como psicólogos, haciéndose cargo de actividades propias de la profesión.

De manera particular, identifico que en las instituciones públicas y privadas, en las que no sólo trabajan psicólogos sino otros profesionistas, la construcción de la identificación con la psicología y los papeles del psicólogo se relaciona a su vez, con un proceso de desidentificación con aquellos roles y actividades asignadas a otras disciplinas. Si participan en tareas de cuidado y asistencia a pacientes pueden valorar este acercamiento con la población y el enfrentarse a las problemáticas directamente, pero no consideran que se trate de actividades que el psicólogo debería de realizar, teniendo interés en involucrarse en estas últimas. Otro elemento que llama la atención es la desidentificación con los enfoques teórico-metodológicos utilizados en las instituciones privadas (de acuerdo a los casos analizados en este apartado) que las participantes dejaron ver en sus narraciones. Lo anterior sirvió como potenciador para que las participantes buscaran aquellos modelos que se vincularan más a su forma de comprender los fenómenos psicológicos y las estrategias para abordarlos. Estas últimas reflexiones me llevan a pensar que el proceso de

identificación involucra a su vez elementos de desidentificación, en la que la toma de decisiones acerca de lo que se quiere ser y hacer se va haciendo posible.

Finalmente, como elemento compartido dentro de los tres tipos de escenarios, observo que la identificación o no, con ciertas formas de comprender la realidad, de hacer psicología y ser psicólogo se hace posible mediante la participación activa en las actividades de los espacios, en las que los psicólogos en formación pueden hacer uso de diversos instrumentos y herramientas del escenario. La particularidad de hacer, manipular y observar resultados, permite a los sujetos reflexionar sobre su posición como persona y psicólogo en formación dentro de prácticas específicas, observando si ese tipo de escenarios, actividades y roles representan un camino dentro de su profesionalización.

Identidad

Es importante comprender a la identidad profesional como un elemento constitutivo de las personas que forman parte de una disciplina, la cual es construida intersubjetivamente, es decir, si bien es un componente propio de los sujetos, ésta se hace posible mediante la interacción que se mantiene con los contextos profesionales. Así, la construcción de la identidad profesional debe ser entendida como un proceso de resignificación sobre las intenciones, experiencias y metas de aprendizaje y desarrollo personal vinculadas a su formación dentro de una disciplina particular, mismo que se interrelaciona con otros procesos constitutivos de las personas, de igual forma en constante construcción.

Como he señalado en el apartado anterior, la identificación es un primer proceso necesario para la construcción de una identidad, por lo que sentir que se forma parte de una comunidad y que se comparten formas de pensamiento resultan ser potenciadores de dicho proceso. La identificación

o no, con ciertos enfoques, métodos y prácticas de la psicología así como con roles particulares del profesional han apoyado en la resignificación que los participantes tienen de sí mismos en relación a la disciplina y su formación dentro de ésta. Asumirse como estudiante o psicólogo en formación a lo largo de su participación dentro de los escenarios y dentro de la vida académica de la facultad, representa el transcurso de experiencias, de toma de decisiones en torno a posturas epistemológicas y prácticas específicas mediante las cuales guiar sus intereses y proyectos a futuro.

Dentro de los laboratorios, observo que existe una contradicción entre asumirse como investigador o como psicólogo, en el sentido de profesional que brinda atención a diversas poblaciones. Si bien se identifican con el trabajo de investigación y la contribución que pueden tener dentro de las ciencias, mantienen una disyuntiva acerca de en qué campo especializarse, puesto que perciben que hay pocas oportunidades de trabajo dentro de esta área. Debido a lo anterior ocurre una reconfiguración de sus funciones al vislumbrar que pueden hacer uso de los conocimientos desarrollados en la investigación para poder aplicarlos en otros escenarios, como por ejemplo en intervenciones psicoterapéuticas vinculadas a modelos cognitivo-conductuales.

Comenzar a considerarse psicólogo al participar en centros comunitarios o instituciones de intervención tiene su trasfondo en el tipo de participación que tengan los psicólogos en formación, observando que aquellas en las que mantienen altos grados de responsabilidad y contacto con la población pueden potenciar un sentimiento de pertenencia a la profesión y una resignificación de sí mismos al realizar dichas tareas. El hecho de recibir retroalimentación por parte del acompañante académico y con ello reflexionar acerca de su desempeños en la actividad y en los avances observados, favorece la construcción de confianza hacia sí mismos

como psicólogos en formación y permite la asunción de mayores responsabilidades y de un papel más activo dentro del escenario. En otras palabras, podría decir que el acompañante académico en conjunción con la población, representan un espejo que permite a los participantes mirarse a través de ellos, ver cómo los perciben, cómo se dirigen hacia ellos y qué expectativas tienen de su trabajo. La apropiación de una identidad profesional se hace visible a su vez en cómo se nombran los participantes, así *psicólogo en formación*, *psicólogo* o *estar en el papel de*, son frases que los van constituyendo como tales.

De manera particular, dentro de las instituciones privadas y públicas, identifiqué que los participantes desarrollaban múltiples actividades, algunas correspondientes a los terapeutas físicos, enfermeros o cuidadores. Si bien no estaban de acuerdo en realizar actividades que corresponderían a otros profesionales, identifican aquellas funciones que como psicólogas en formación podrían desempeñar, como la observación y construcción de hipótesis acerca del comportamiento de la población. Asumir una postura ante el trabajo asignado, buscar alternativas para comprender los fenómenos psicológicos que suceden en la institución nos deja ver un acercamiento a lo que para ellos significa ser psicólogos y hacer psicología. En otros casos, el hecho de no identificarse con el trabajo realizado llevó a una de las participantes a pensar que la psicología se reducía a esa experiencia, desvinculándose no sólo del trabajo específico de la institución sino de la psicología misma. Por ello resultó de importancia mantener un diálogo constante mediante el cual pudiese aprovechar el escenario para aprender de la psicología y de la vida profesional, haciendo uso de otras estrategias formativas como la revisión teórica de casos similares. Otras actividades formativas dentro de la Facultad de Psicología, así como las clases dentro de sus aulas han sido clave para que otra de las participantes resignificara su experiencia dentro de una institución, haciendo evidente las razones por las cuales no estaba

de acuerdo con el modelo de intervención. Las experiencias desidentificación con ciertas áreas o enfoques psicológicos y con la posibilidad de tener otras experiencias formativas permiten a los participantes ir definiendo su camino profesional, construir metas y mecanismos para lograrlas.

Finalmente, observo en todos los participantes, que los semestres en los que se eligen materias implican a su vez la elección de una especialización, proceso en el cual se ve involucrado el futuro que imaginan como psicólogos en el campo de trabajo.

Debido a lo anterior y de acuerdo con lo que han observado en torno a su vocación y las oportunidades laborales, es que pueden interesarse en formarse en aquellas áreas que consideran pueden tener mayores ofertas de trabajo. La idea de tener conocimientos en diversos campos de la psicología se torna necesaria ante una mejor preparación, lo cual no se contradice con la propuesta de identidad profesional, puesto que pueden mantenerse ejes específicos vinculados a enfoques epistemológicos particulares y utilizarlos en diferentes áreas de aplicación. Por supuesto que esta actividad no es sencilla, ni la toma de decisión en torno a una especialidad o enfoque, ni la conjunción de diversos de éstos, por lo que se debe resaltar la importancia de la reflexión continua y acompañada acerca de su formación como profesionales de la psicología. De acuerdo con lo anterior, puedo decir que la construcción de la identidad profesional resulta ser proceso en espiral, con avances y retrocesos en cuanto a toma de decisiones y asunción de roles se trata, puesto que mantiene sus retrocesos y momentos de duda, mismos que al ser reflexionados y dialogados pueden guiar a las personas a seguir con su formación dentro de la psicología. Es claro que la identidad profesional se construye a lo largo del proceso formativo de los psicólogos, en el que se incluyen la apropiación de ciertos significados profesionales y la elaboración de

sentidos en relación con éstos, con sus intereses formativos y con sus proyecciones de vida.

Reflexiones sobre el proceso formativo

Como destacaba en la sección anterior la retroalimentación y el diálogo reflexivo son situaciones de aprendizaje y andamiaje que apoyan el proceso de resignificación de las experiencias formativas. La narración dentro de éstos funge como vehículo para la construcción de significados y sentidos acerca de la psicología y del ser psicólogo, ya que interrelaciona los significados profesionales y la propia actuación de los participantes así como su inmersión dentro de la disciplina. Hablar de lo que se hace, de cómo lo llevan a cabo, de los aprendizajes que han desarrollado, así como de las situaciones problemáticas a las cuales se han enfrentado permite al psicólogo en formación mirarse y reconocerse en su propia actuación y dentro del escenario, a su vez el mantener una conversación mediante el *diálogo virtual* permite la construcción de un diálogo reflexivo mediante el cual se puede guiar la mirada a elementos particulares de la experiencia, acompañar a los participantes en la construcción de sentido en torno a su propio camino formativo.

Discusión y conclusiones

Antes de cerrar con las conclusiones de este trabajo de investigación, es conveniente realizar un breve recorrido dentro de la justificación y proceso del mismo, de manera que pueda guiar la comprensión de las reflexiones finales vertidas en este documento.

Iniciemos con la discusión que se propone al inicio del trabajo acerca de la necesidad de estudiar a nuestros sujetos en relación con los contextos en los cuales participan así como de comprender su carácter holista al analizar su actuación dentro de éstos. En este apartado señalaba la importancia de recuperar dos constructos provenientes de la psicología Histórico-Cultural: el significado y el sentido; mismos que nos permiten abordar el estudio del ser humano, de su desarrollo y aprendizaje, tomando en cuenta diferentes aspectos tanto cognitivos como afectivos del mismo. El anterior planteamiento se vio objetivado en la investigación que se presentó en este documento, en el que busqué indagar acerca de los significados y sentidos profesionales construidos por parte de psicólogos en formación, recuperando narraciones acerca de sus aprendizajes, concepciones sobre la psicología, emociones, motivos y proyecciones profesionales; elementos que poco se abordan dentro de un mismo estudio al hablar acerca de la formación profesional en escenarios de práctica profesional.

Después de analizar las narraciones de los participantes resalto la necesidad de hacer uso tanto con el concepto de significado como con el de sentido para dar cuenta del proceso de apropiación de la psicología. Por una parte el constructo significado nos permite adentrarnos en aquellas prácticas, conocimientos y valores de la disciplina y de sus particulares

campos de investigación e intervención. Lo que las reflexiones de los psicólogos en formación nos dejan ver es que si bien éstos pueden ser comprendidos y aprehendidos por los mismos, esto no implica necesariamente que se identifiquen con ellos ni que funjan como ejes guía para su formación como profesionales. Es por ello que el constructo de sentido favorece la exploración de la significación que tiene para los participantes el hecho de adentrarse a la psicología, lo que implica dentro de la cotidianidad de sus días, de los proyectos de vida y de la reconfiguración de quiénes son.

Posteriormente, se hablaba acerca de cómo es que se construyen dichos significados y sentidos al proponer como eje fundamental la interacción de los sujetos en diferentes contextos culturales. Posterior al análisis de las narraciones de los psicólogos en formación puedo afirmar que la apropiación de la psicología, de sus teorías, modelos e instrumentos, así como de su código ético y valores relacionados al ser psicólogo no ocurre desde los participantes, sino a través de su participación dentro de los diversos escenarios formativos. Mediante su interacción con la cultura profesional, los sujetos se sumergen en una red de significaciones compartidas por los miembros del escenario particular, misma que apoyará su integración dentro de la comunidad profesional en conjunto con los demás participantes. Es así que la profesionalización resulta ser un proceso formativo distribuido en diversas situaciones de enseñanza y aprendizaje, en sujetos (docentes, psicólogos, acompañantes académicos y compañeros), en actividades, instrumentos y objetos de la psicología. Lo anterior implica reconocer que un estudiante no se hace psicólogo al interiorizar los contenidos de la disciplina, sino observando, actuando, dialogando y comprometiéndose dentro de una amplio tejido de agentes, objetos y escenarios profesionalizantes; o como podría mencionar Salomon (2001), *vehículos profesionalizantes*.

Por otra parte, Wenger (2001) resalta la importancia del concepto de *participación* al indicar que éste permite a los sujetos formar parte de un grupo social en particular, favoreciendo un reconocimiento de mutualidad entre sus miembros, antecedente crucial para la construcción de la identificación y la identidad. Dentro de los escenarios formativos, comunidades profesionales diversas, el proceso de construcción de significados y sentidos implica a su vez la construcción de una identificación o no con ciertos elementos de la psicología y la de una identidad profesional, vislumbrando proyecciones a futuro que van guiando el camino formativo de los participantes. Siguiendo con la idea de Lave (2001) acerca de la actividad situada en contexto, puedo afirmar que las particulares situaciones formativas que presentan los diferentes tipos de escenarios de práctica profesional generan a su vez el desarrollo de diversos aprendizajes relacionados a las particularidades del escenario, potenciando así la construcción de diversos significados y sentidos profesionales.

Como se puede observar en el análisis, los diferentes tipos de escenarios formativos promueven la apropiación de ciertos conocimientos, herramientas y valores propios de la psicología. Encuentro que todos favorecen la construcción de una *cultura profesional* (concepción de la psicología, del ser psicólogo y de la ética profesional), de una *cultura institucional y escolarización* (función de la universidad, los papeles de los agentes del proceso de formación y acerca de la teoría y la práctica en el aprendizaje), así como del proceso de *profesionalización* (el acercamiento a la psicología y la construcción de proyecciones profesionales).

De primera instancia, se diferencian los escenarios tipo A (laboratorios de investigación básica y aplicada) de los tipo B y C (centros comunitarios e instituciones públicas y privadas) puesto que los primeros promueven una concepción de la psicología más vinculada a la

investigación y a la difusión de la ciencia, en la que los psicólogos son mirados como investigadores, quienes ponen en juego las teorías de la disciplina, son constructores de hallazgos y comunicadores de los mismos. Dentro del grupo B y C se promueve la construcción de una concepción de la psicología relacionada con la intervención y el hecho de brindar un servicio a diferentes poblaciones, en la que el psicólogo es un profesionalista que diseña e implementa diferentes programas de intervención. Es importante señalar que los centros comunitarios (tipo B) son escenarios en los que más evidentemente se puede encontrar una fusión entre la investigación y la intervención, manteniendo actividades que favorecen la reflexión acerca de la importancia de contar con ambas al brindar un servicio profesional.

Por otra parte, si bien dentro de estos tres tipos de escenarios se comparten significados en relación con la ética profesional, tales como la responsabilidad y el compromiso con el trabajo realizado, éste se expresa de manera diversa dependiendo del tipo de actividad, del papel desempeñado por los participantes y de las implicaciones que su actuar genere en otras personas. Así, el intervenir directamente con personas que solicitan algún tipo de servicio, sea psicoterapéutico o psicoeducativo (como en los escenarios tipo B y C), representa una situación de mayor estrés e implicación emocional que el hecho de correr experimentos, e incluso difundir los resultados en foros académicos (como en los tipo A). Aún con estas diferencias, las anteriores actividades representan para los psicólogos en formación situaciones en las que comienzan a tomar responsabilidades y compromisos similares a las de los profesionales que trabajan en dichos escenarios, lo cual los aproxima a asumirse y sentirse como psicólogos.

En relación con los significados vinculados a la cultura institucional, encuentro que sobre todo los escenarios tipo A (laboratorios) y B (centros

comunitarios), realizan actividades y mantienen ciertos roles similares a los presentes en la cultura escolar de la universidad, como lo pueden ser los seminarios de discusión y el acercamiento gradual a actividades más complejas. Además, se comparten conocimientos, cosmovisiones e identidades relacionadas a la Facultad de Psicología y a la propia UNAM, elementos que no necesariamente se encuentran en las instituciones públicas y privadas (tipo C), externas a éstas.

De acuerdo con los papeles de los agentes del proceso formativo, observo que dentro de los tres tipos de escenarios se promueve la participación activa de los psicólogos en formación, mismos que asumen un compromiso con el trabajo a realizar así como con su propio proceso formativo. En cuanto a los acompañantes académicos, es posible identificar que dentro de los laboratorios de investigación (tipo A), encontramos una figura que funge como asesor de los participantes, quien responde a dudas específicas y guía las sesiones teóricas de trabajo. Mientras que los agentes que guían cotidianamente el trabajo operativo resultan ser otros psicólogos en formación más expertos, quienes tienen otras responsabilidades, entre ellas apoyar a los más novatos.

Dentro de los escenarios tipo B y C (centros comunitarios e instituciones públicas y privadas) los acompañantes académicos son figuras que participan de manera más directa en las actividades cotidianas de los psicólogos en formación, quienes inicialmente los observan para comprender el trabajo que se realiza en los escenarios y que posteriormente resolverán dudas que surjan de las actividades diarias. Es importante señalar que dentro de los centros comunitarios (tipo B), los acompañantes académicos fungen también como guías dentro de la formación teórica de los participantes, no sólo facilitando material de lectura sino dialogando sobre los mismos. Finalmente, y sorprendentemente, la comprensión que de teoría y práctica se construye

dentro de los tres tipos de escenarios, resulta ser una concepción que indica que ambas actividades resultan de gran importancia para llevar a cabo el quehacer profesional, independientemente de que se trate de investigar o intervenir, puesto que se indica que para realizar una se necesita hacer uso de la otra, favoreciendo el aprendizaje en ambas. En estas reflexiones los participantes rescatan la relevancia de los contenidos revisados en las clases dentro de las aulas universitarias, mismos que son de utilidad dentro de los escenarios, así como lo aprendido en éstos resulta importante para comprender los primeros.

Para terminar la discusión acerca de los significados profesionales, hablaré de la profesionalización, proceso que para todos los participantes necesita de la participación directa en espacios de práctica profesional. Así mismo, dentro de los tres tipos de escenarios se hace evidente que el hecho de involucrarse con la cultura profesional, asumir mayores responsabilidades y recibir retroalimentación de sus acompañantes académicos, favorece el hecho de sentirse parte de la comunidad del escenario así como de la psicología misma.

La anterior reflexión se vincula con el análisis realizado acerca de los sentidos profesionales construidos por participantes a lo largo de su experiencia dentro del programa de Escenarios Formativos, relacionada con su transitar por la Facultad de Psicología y otros espacios de enseñanza y aprendizaje. Sentidos tales como el de *afectividad*, *identificación* y construcción de una *identidad* resultan ser procesos psicológicos que involucran la propia configuración de la personalidad de los psicólogos en formación al participar en las actividades de enseñanza y aprendizaje, lo cual implica una resignificación de las propias intenciones, motivaciones y proyecciones relacionadas con la formación como psicólogos.

Las narraciones analizadas en este apartado dan cuenta de que si bien los psicólogos en formación reconocen diversos significados profesionales dentro de su escenario o experiencia formativa en general, ello no implica necesariamente que los asuman como parte de sí mismos como psicólogos. Los sentidos permiten conocer las interpretaciones que de los significados hacen los participantes, cómo son apropiados por los mismos dentro de su vida cotidiana y como psicólogos en formación, y cómo van guiando la toma de decisiones en cuanto a proyecciones profesionales se refiere. Se puede decir que el sentido es un constructo subjetivo, que si bien se elabora mediante la participación de prácticas, instrumentos y sujetos, éste tiene su última definición en el sujeto mismo que lo vive.

Motivaciones, emociones e ilusiones son algunos de los componentes que movilizan la construcción de los sentidos profesionales, dotando de familiaridad a aquellos significados de la psicología que los participantes se van apropiando en su proceso formativo.

Implicaciones del trabajo y recomendaciones

Después de la realización de esta investigación, se hace evidente que para poder formarse como un profesional no es suficiente aprender aquellos conocimientos, competencias y actitudes que conforman los contenidos de la disciplina, sino que es necesario contar a su vez, con situaciones y escenarios profesionalizantes que permitan a los estudiantes involucrarse en actividades, discusiones y problemas cotidianos de la disciplina.

Particularmente, la experiencia del programa de Escenarios Formativos y el análisis vertido en esta investigación permite generar una reflexión de gran importancia a tomar en cuenta en el diseño e implementación de programas de formación profesional de psicólogos

dentro de escenarios de práctica profesional, puesto que hace evidente la existencia de cualidades diversas dentro de los espacios de enseñanza y aprendizaje así como de los sujetos mismos. De acuerdo con lo anterior, se deben de considerar aquellos significados profesionales promovidos por cada uno de los tipos de escenarios formativos propuestos en este estudio y las necesidades y potencialidades de los psicólogos en formación, de tal suerte que se construya un acercamiento gradual a la cultura profesional. Así, participar dentro de escenarios cercanos a la vida académica como los laboratorios de investigación, en los que además no se percibe una responsabilidad posiblemente estresante ante personas que esperan un servicio, podría resultar una experiencia favorable para acercar a la vida profesional a estudiantes de los primeros semestres de la licenciatura; sobre todo pensando en aquellos que no han tenido experiencias académicas o laborales fuera de la escuela.

Posterior a la experiencia dentro de laboratorios, podrían incorporarse al trabajo de los centros comunitarios en los que se asumen mayores responsabilidades con poblaciones reales que asisten para recibir un servicio profesional, aunque manteniendo una organización similar a la de la escuela, en las que se realizan reuniones de retroalimentación y una evidencia clara de la fusión entre los conocimientos teóricos con los componentes metodológicos y prácticos del quehacer profesional. De esta forma, cuando los participantes se acerquen a escenarios externos a la facultad, sin un vínculo académico claro como en las instituciones públicas y privadas, contarán con mayores habilidades y una confianza en sí mismos para enfrentar los eventos que en este tipo de lugares puedan desarrollarse, asumiéndose como psicólogos en formación.

El carácter situacional de la experiencia formativa dentro de un escenario particular podría generar aprendizajes y comprensiones muy particulares acerca de la psicología, por ello es central generar a su vez

espacios para la reflexión y diálogo que favorezcan la incorporación de otros componentes de la disciplina, tales como enfoques, métodos y valores, de manera que se puedan colocar a discusión con los observados en el escenario y en las aulas mismas. Este mecanismo formativo queda aún pendiente a indagar, el cual se vincula a su vez con el proceso mismo de construcción de significados y sentidos y aquellos actores involucrados en éste.

A su vez, como parte de los objetivos de Escenarios Formativos, es decir el acercamiento temprano a la actividad profesional mediante una participación comprometida y reflexiva en escenarios de práctica profesional, se hace necesario establecer una retroalimentación constante con los psicólogos en formación, de tal suerte que los ejes guías en su participación sean siempre el aprendizaje y el compromiso con su proceso de profesionalización. Así, se podrán diseñar planes formativos en conjunto que vayan guiando a los participantes en la toma de decisiones acertadas en relación con su futuro profesional. De esta forma, las preocupaciones narradas por los estudiantes acerca de su miedo a no encontrar trabajo en el campo de la psicología de su interés, podría resolverse al apoyar la construcción de mayor confianza en sí mismos, así como el conocimiento de otros espacios de trabajo vinculados con su interés.

De manera más amplia, al considerar la modificación que los programas curriculares han tenido dentro de la gran mayoría de las Instituciones de Educación Superior, guiándose ahora mediante un modelo con un enfoque por competencias, señalo la importancia de tomar en cuenta las evidencias que este trabajo arroja en relación con las necesidades formativas de los estudiantes. De primera instancia se debe reflexionar acerca de las comprensiones que del enfoque se tienen, de tal suerte que no se privilegie el aprendizaje de los componentes

procedimentales de la disciplina por encima de aquellos teórico-conceptuales. Se debe de promover la existencia de espacios y situaciones formativas que permitan a los estudiantes aproximarse a la vida profesional, mismas que favorezcan el diálogo, convivencia y trabajo en conjunto con otros profesionales expertos, quienes puedan asesorar y acompañar a los profesionales en formación al enfrentarse a problemas propios del trabajo. Es evidente que una estructura como la del programa de ESFOS no podría ser viable para todos los estudiantes universitarios, a no ser que se institucionalizara y pudiese contar un equipo más grande de acompañamiento, tanto en escenarios como desde el programa. Lo anterior debe ser reflexionado, puesto que se corre el riesgo de que se fosilice la práctica de participación y acompañamiento, pudiéndose eliminar los objetivos y propósitos esenciales del programa.

La conjunción de diversas actividades, tanto en la universidad como fuera de ella, en las que se prime la existencia de situaciones profesionalizantes y en las que los estudiantes se involucren en la práctica profesional de su disciplina, pueden ser experiencias exitosas de formación a nivel superior.

Referencias

- Aceves, J. (1994). Oscar Lewis y su aporte al enfoque de las historias de vida. *Alteridades*, 4(7), 27-33. Extraído el 06 de enero de 2010 de: <http://www.uamantropologia.info/alteridades/alt7-4-aceves.pdf>
- Álvarez, A. (1990). Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma histórico-cultural. *Infancia y Aprendizaje*, 51-52, 41-47.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2000) *La educación superior en el siglo XXI Líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES. Extraído el 16 de agosto de 2010 de: http://www.anuies.mx/servicios/destrategicos/documentos_estrategicos/21/index.html.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México: elementos de diagnóstico y propuesta*. México: ANUIES.
- Atkinson, P. (2005). Qualitative research – Unity and diversity. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(3), Art. 26. Extraído el 06 de febrero de 2010 de: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/3-05/05-3-26-e.htm>
- Bajtín, M.M. (2000). *Yo también soy. (Fragmentos del otro)*. México: Taurus.
- Billet, S. (1994). Situated learning – a workplace experience. *Australian Journal of Adult and Community Education*, 34(2), 112-130.
- Blanck, G. (1984). Vida y obra de Vigotski. En G. Blanck (Ed.), *Vigotski: Memoria y vigencia* (pp.16-55). Buenos Aires: Cultura y Cognición.

- Blanck, G. (2000). Vigostki en el año 2000: la leyenda y la historia. En S. Dubrovsky (comp.), *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual* (pp.11-33). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Boring, E.G. (1999). *Historia de la psicología experimental*. México: Trillas.
- Bronckart, J-P. (2008) ¿Es pertinente la noción de competencia en la educación? *Novedades Educativas*, 211, 4-9.
- Bruner, J. (1984). Una perspectiva Histórica y Conceptual. En G. Blanck (Ed.), *Vigotski: Memoria y vigencia* (pp.125-138). Buenos Aires: Cultura y Cognición.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2006). *Actos de significado; más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Editorial Alianza.
- Castañeda, S. (1995). Los problemas de la educación superior y la formación del psicólogo en la UNAM. *Perfiles Educativos*, 68, 9-15.
- Castillo, A. (1997). Apuntes sobre Vigotsky y el aprendizaje cooperativo. En *Lev Vygotzky: sus aportes para el siglo XXI. Cuadernos UCAB No. 1* (pp.47-57). Venezuela: UCAB.
- Castorina, J.A. (2000). Los problemas epistemológicos en la escuela socio-histórica. En S. Dubrovsky (comp.), *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual* (pp.35-50). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.
- Cole, M. (2003, junio). Vygotsky and Context. Where did the Connection Come From and What Difference Does it Make? Paper prepared for the *Biennial Conferences of the International Society for Theoretical*

Psychology. Estambul, Turquía. Extraído el 25 de septiembre de 2010 de: <http://lhc.ucsd.edu/People/MCole/lsvcontext.html>.

Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp. 23-74). Buenos Aires: Amorrortu.

Cole, M., Engeström, Y. y Vásquez, O. (2002). Introducción. En M. Cole, Y. Engeström, y O. Vásquez (coord.), *Mente, cultura y actividad. Escritos fundamentales sobre cognición humana comparada* (1-17). México: Oxford University Press México.

Council of Europe (s.f.). *Bologna for Pedestrians*. Higher Education and Research. Council of Europe. Extraído el 1º de octubre de 2010 de: http://www.coe.int/T/DG4/HigherEducation/EHEA2010/BolognaPedestrians_en.asp.

Cyrulnik, B. (2004). *Del gesto a la palabra*. Barcelona: Gedisa.

de Diego, M., Hurtado, K., Rodríguez, F., Sánchez, J. M. y Seda, I. (2009, septiembre). Relational affectivity in stages of professional practice: the Psychology's case. Memoria del "Second ISCAR Congress on Ecologies of Diversities: The developmental and historical interarticulation of human mediational forms", 9 al 13 de septiembre, Universidad de San Diego, California, USA.

de Diego, M. y Sánchez, J.M. (2010). Investigar e intervenir en el centro comunitario: acercamiento a la práctica profesional. Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria, 4 al 6 de noviembre, Lima Perú.

- de la Mata, M.L. y Cubero, M. (2003). Psicología cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2), 181-199.
- de Waal, F. (2002). *El simio y el aprendiz de sushi. Reflexiones de un primatólogo sobre la cultura*. Barcelona: Paidós.
- del Río, P. y Álvarez, A. (1985). La influencia del entorno en la educación: la aportación de los modelos ecológicos. *Infancia y Aprendizaje*, 29, 3-32.
- del Río, P. y Álvarez, A. (1992). Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 43-61.
- del Río, P. y Álvarez, A. (1994). Ulises vuelve a casa: retornando al espacio del problema en el estudio del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje*, 66, 21-45.
- del Río, P. y Álvarez, A. (2003). Los futuros humanos desde el pasado: genética cultural y diseño cultural. Exploraciones desde el potencial no desarrollado de la perspectiva histórico-cultural. *Revista CEPAOS, Revista Interdisciplinaria de Desarrollo Humano, Cultura e Educação*, 1(4). Extraído el 8 de octubre de 2010 de: <http://www.cepaosreview.cjb.net/>
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En J. Delors (comp.), *La educación encierra un tesoro*. México: Santillana-UNESCO.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 111, XXVIII, 7-36.

- Dilthey, W. (2002). *Dos escritos sobre hermenéutica: el surgimiento de la hermenéutica y los esbozos para una crítica de la razón histórica*. Madrid: Istmo.
- Doyle, A. C. (2009). *Las aventuras de Sherlock Holmes*. México: Porrúa.
- Engeström, Y. (2001). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En S. Chaiklin y J. Lave (comps.). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp.78-118). Buenos Aires: Amorrortu.
- Erausquin C. y Basualdo, Ma. E. (2004). Universidad y proceso de profesionalización: encuentros y desencuentros formación académica y desarrollo de competencias para la acción profesional. *Memorias del IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación. Tucumán, Argentina. 7, 8 y 9 de octubre de 2004*. Extraído el 25 de febrero de 2010 de: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje5/18.htm.
- Erickson, F. y Schultz, J. (2002). ¿Cuándo tenemos un contexto? Algunos temas y métodos en el análisis de la competencia social. En M. Cole, Y. Engeström, y O. Vásquez (coord.), *Mente, cultura y actividad. Escritos fundamentales sobre cognición humana comparada* (18-25). México: Oxford University Press México.
- Espacio Europeo de Educación Superior (s.f.). *Desarrollo Cronológico*. EEES, UE. Extraído el 1º de octubre de 2010 de <http://www.eees.es/es/eees>.
- Facultad de Psicología. (2008). *Plan y Programa de Estudios de la Licenciatura en Psicología*. México: Facultad de Psicología,

- Universidad Nacional Autónoma de México. Extraído el 23 de enero de 2010 de: http://www.psicol.unam.mx/descargar/plan_new/PlandeEstudios.swf
- Fraile, A. (2009). La enseñanza superior: un controvertido camino para el profesorado universitario desde la convergencia europea. *Universidades. UDUAL*, 40, 3-17.
- Fraire, I. (2004). *Pensadores norteamericanos del siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- Geertz, C. (1979/2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En F. Imbernón (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 29-52). Barcelona: Graó.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González-Rey, F.L. (2003). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. São Paulo: EDUC.
- González-Rey, F.L. (2009). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253.
- Gutiérrez, D. (2009). La construcción de indicadores como problema epistemológico. *Cinta de Moebio*, No. 34, Marzo, 16-36.

Itard, J. (1801). *Mémoire*. Edition électronique: Pierre Palpant-Les classiques des sciences sociales (Jean-Marie Tremblay)-Bibliothèque Paul -Émile Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi. Extraído el 24 de julio de 2010 de: http://icp.ge.ch/po/de-saussure/espace-pedagogique/espaces-des-isciplines/oc-nous-autres/documents-af/travaux-de-groupe/victor-enfant-sauvage/itard_victor_aveyron.pdf

Itard, J. (1806). *Rapport sur Victor de l'Aveyron*. Edition électronique: Pierre Palpant-Les classiques des sciences sociales (Jean-Marie Tremblay)-Bibliothèque Paul -Émile Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi. Extraído el 24 de julio de 2010 de: http://icp.ge.ch/po/de-saussure/espace-pedagogique/espaces-des-disciplines/oc-nous-autres/documents-af/travaux-de-groupe/victor-enfant-sauvage/itard_victor_aveyron.pdf

Joint declaration of the European Ministers of Education (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. The European Higher Education Area. Extraído el 20 de septiembre de 2010 de: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

Kozulin, A. (1999). Prólogo: Vygotsky en contexto. En L.S. Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje* (pp.9-40). Buenos Aires: Paidós.

Labarrere, A.F. (2003). La formación de profesores de ciencia: un enfoque desde la teoría de la profesionalización temprana y de los procesos de orientación. *Extramuros*. 2, 21-32.

Labarrere, A.F. (2008). Bases Conceptuales de la mediación y su importancia actual en la práctica pedagógica. *SUMMA Psicológica UST*, 5 (2), 87-96. Extraído el 23 de septiembre de 2010 de: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2774206&orden=0

- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp.15-46). Buenos Aires: Amorrortu.
- Macotela, S. (2007). Replanteando la formación de psicólogos: un análisis de problemas y algunas alternativas de solución. *Enseñanza e investigación en psicología*, 12(1), 5-25.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado. Una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 52, 149-178.
- Rivière, A. (2001). *El sujeto de la Psicología Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Rivière, A. (1988). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, F. y Urteaga, E. (2006). *Co-construcción de contextos psicológicos en la Comunidad del Aprendizaje: exploraciones metodológicas*. Tesis de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, D.F., México.
- Rodríguez, F., de Diego, M., Hurtado, K., Luna, M. y Sánchez, J.M. (2009). Acercamientos del psicólogo en formación a la investigación. Memoria del *Congreso Internacional Pedagogía 2009, 26 al 30 de enero, La Habana, Cuba*.
- Rodríguez, F., de Diego, M. y Jurado, C. (2009). Investigar e intervenir: reconocimientos del quehacer profesional del psicólogo desde la mirada de los estudiantes. *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México, 2009. Extraído el 10

Noviembre de 2009 de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1231-F.pdf.

Rodríguez, F., de Diego, M. y Jurado, C. (en prensa). El programa de Escenarios Formativos: Acercamiento Temprano al Ejercicio Profesional del Psicólogo en Formación”, En J.M. Sánchez y F. Rodríguez (Comps.), *Reconstruyendo contextos de formación superior: el proyecto andamios curriculares*, México: Facultad de Psicología, UNAM.

Salomon, G. (2001). Introducción del compilador. En G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas* (pp.11-22). Buenos Aires: Amorrortu.

Sánchez, J.M. (2006). *Resignificando la cultura educativa en una comunidad del aprendizaje*. Tesis Maestría en Psicología Educativa. División de Estudios de Posgrado. Universidad Nacional Autónoma de México, D.F., México.

Saramago, J. (2006). *El cuento de la isla desconocida*. México: Punto de Lectura.

Saramago, J. (2001). *Cuadernos de Lanzarote I (1993-1995)*. México: Alfaguara.

Shweizer, M. (2009). La universidad en tiempos de crisis. En W. Böhm y M. Schweizer (comp.), *La Universidad. Experiencia, reflexión, acción* (pp. 40-61). Villa María, Argentina: EDIVIM.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tortosa, F. y Civera, C. (2006). *Historia de la Psicología*. McGraw Hill: España.

- Toulmin, S. (1984). El Mozart de la psicología. En G. Blanck (Ed.), *Vigotski: Memoria y vigencia* (pp.74-92). Buenos Aires: Cultura y Cognición.
- Tuning Project (2008). *The Universities' contribution to the Bologna Process* 2nd edition. Bilbao, España: Universidad de Deusto. Extraído el 23 de septiembre de 2010 de: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=59&bid=81&limitstart=5&limit=5
- Tuning-América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final. Proyecto Tuning-América Latina 2004-2007*. Bilbao, España: Universidad de Deusto. Extraído el 23 de septiembre de 2010 de: http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC.
- Tuning-América Latina (s.f.). *Participantes: México*. Extraído el 23 de septiembre de 2010 de: <http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=content&task=view&id=52&Itemid=76>.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1998). *La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 9 de octubre de 1998. París, UNESCO. Extraído el 31 de Enero de 2010 de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Universidad Autónoma de Madrid (s/f). *Practicum de grado*. Facultad de Psicología. Extraído el 31 de enero de 2011 de: http://www.uam.es/centros/psicologia/paginas/practicum/pagina_nueva_1.htm

Universidad Nacional de Educación a Distancia (s/f). *Directrices del Prácticum de la Facultad de Psicología*. Extraído el 31 de enero de 2011 de: http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/02/PRACTICUM1/DIRECTRICES_PRACTICUM_DE_PSICOLOGIA.PDF)

Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

Wassermann, J. (1988). *Kaspar Hauser o la indolencia del corazón*. México: Offset, Colección Biblioteca.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Wiesenfeld, E. (2000, Junio). Entre la prescripción y la acción: La brecha entre la teoría y la práctica en las investigaciones cualitativas. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal]*, 1(2). Extraído el 23 de enero de 2011 de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1099/2420>

Apéndice “Ejemplo de una historia de aprendizaje”

Nombre del alumno: Diana

Edad: 21

Semestres: Inició en 1er semestre, actualmente cursa el 9°

Semestre	Escenario
2007-1	Institución: atención a demencias seniles
2007-2	Laboratorio: procesos psico-biológicos en el dormir
2008-1	Laboratorio: desarrollo del lenguaje
2008-2	Laboratorio: desarrollo del lenguaje
2009-2	Institución: atención psicológica a pacientes en rehabilitación física y a sus familiares

I. Perfil del estudiante: incluye la Autobiografía (AB) y Carta de exposición de motivos (CM)

Características personales:

Al leer su autobiografía y carta motivo se nota que Diana tiene habilidades para la redacción, la secuenciación de ideas y la argumentación.

Por otra parte, se nota un interés por las personas, por comprender y tener una mirada más profunda, lo cual dice Diana, se comenzó a construir en la secundaria:

“Aprendí a valorar a las personas por lo que son y no por lo que tienen, de igual manera aprendí valores, actitudes, y una visión más amplia del mundo exterior, al cual ya pertenecíamos y teníamos que empezar a ser parte activa de él.” (AB 2007-1).

Por otra parte, demuestra haberse involucrado en diferentes actividades dentro de la preparatoria, lo que posiblemente nos indique que se trata de una persona interesada en su aprendizaje, quien busca diversos espacios para su crecimiento. En las actividades en las que participó (investigaciones literarias e históricas, reflexiones sobre la salud mental y la escritura, dirección y actuación en teatro) le han permitido mostrarse

como una persona sociable, con facilidad de palabra para comunicar sus investigaciones en foros, para actuar frente a público y dirigir grupos de personas.

Habilidades relacionales-escolares, académicas y profesionales:

Diana coloca las siguientes habilidades desarrolladas a partir de la secundaria, las cuales, dice que la han acompañado hasta ahora:

“liderazgo de un grupo, facilidades para redactar, creatividad para realizar exposiciones, y un poco las manualidades.” (AB 2007-1).

“No me da miedo ni pánico para participar, hablar o exponer temas ante un público, cuando domino los temas soy muy segura de mí misma y de lo que digo y hago, cuando no domino bien los temas participo preguntando.” (AB 2007-1).

Al participar en diferentes proyectos dentro de la preparatoria ha tenido oportunidad de involucrarse en la investigación en ciencias sociales y en ciencias de la salud, desarrollando habilidades como el análisis, la exposición y la difusión.

Intereses y elección vocacional:

Puedo identificar que el ensayo realizado en la preparatoria acerca de la Higiene Mental pudo haber impulsado el interés de Diana por la psicología. En primer semestre le interesaban los siguientes escenarios y nos explicaba:

- Asociación: Atención y educación en el autismo.
- Laboratorio: procesos psico-biológicos en el dormir.
- Institución: atención a demencias seniles.
- Laboratorio: desarrollo del lenguaje.

“Estos escenarios llamaron mi atención por el enfoque del área que me gustaría estudiar, en este caso es clínica, neurofisiología y educativa, y estos escenarios son campos profesionales muy buenos para ver las aplicaciones de estas áreas; es por ello que el participar en este proyecto es de gran importancia para mi formación, y aunque sea de primer semestre tengo mucho entusiasmo por aprender.” (CM 2007-1).

Significados profesionales:

Quizá no se explicita como tal lo que significa ser profesional, pero se menciona como una meta, una visión que se le aparece a Diana cuando habla de formarse en la psicología:

“Ahora estudio en la Facultad de Psicología, en la cual voy a concluir una carrera e integrarme como profesional.” (AB 2007-1).

Participación en actividades académicas:

Resaltan las actividades realizadas dentro de la preparatoria (E.N.P.) que incluyen áreas de humanidades como las letras hispánicas y del área de ciencias de la salud.

Expectativas sobre el escenario:

De manera específica, Diana nos da a conocer sus expectativas para entrar a la Institución que brinda atención en casos de demencia senil, escenario al que fue asignada:

- Aprender las razones teóricas del porqué de estas demencias.
- Interactuar con las personas que las padecen, observar sus conductas sociales.
- Cómo debe ser el trato y la convivencia con ellos.
- Y que al finalizar mi estancia tenga todos estos conocimientos para poder reforzarlos con los estudios que sigan y que finalmente esta formación tenga una orientación ética y profesional para mí.

II. Experiencia dentro del escenario: incluye Reportes y Reporte final

1. Descripción de las actividades

- Actividades realizadas:

- *Institución: atención a demencias seniles 2007-1:*

- ~ La primera actividad fue el reconocimiento de la fundación, a partir del cual Diana logró plasmar las áreas y profesionistas que ahí trabajan, a su vez identificó que existen diferentes niveles en el desarrollo de las demencias.
- ~ Apoyo a gericultistas en gimnasia, alimentación y taller de estimulación.

- *Laboratorio: procesos psico-biológicos en el dormir 2007-2:*
 - ~ Lectura de material bibliográfico relacionado con el tema.
 - ~ Sesiones de retroalimentación de lecturas.
 - ~ Participación en un registro polisomnográfico.

- *Laboratorio: desarrollo del lenguaje 2008-1 y 2008-2:*
 - ~ Asistencia y participación en el seminario del laboratorio.
 - ~ Observación de sesiones experimentales padre-hijo.
 - ~ Realización y recepción de llamadas para citas.
 - ~ Aplicación de cuestionarios y entrevistas a padres previos.
 - ~ Calificación de una sesión experimental.
 - ~ Diseño de una investigación experimental.

2. Participación relacional

Laboratorio: procesos psico-biológicos en el dormir 2007-2:

En este escenario, su AA, una doctora tuvo problemas de salud, por lo que un estudiante de los últimos semestres de la carrera fue quien apoyó a Diana en su estancia en el laboratorio. Podría identificarse una relación más cercana, más entre iguales, dado que él también estaba aprendiendo y no era aún experto en el escenario. Esto influyó en el tipo de relación construida y el papel atribuido al Acompañante Académico.

Laboratorio: desarrollo del lenguaje 2008-1 y 2008-2:

“[Mi AA] te guía y orienta en función de tu interés, esto hace una notable diferencia con mis escenarios anteriores, en los cuales todos aprendíamos lo mismo, tal vez porque nunca tomamos las riendas de nuestra formación en forma independiente y estábamos dependiendo del acompañante académico, como si él fuera él quien tuviera la necesidad de saber algo que ya sabía y nosotros solamente estábamos como receptores pasivos.” (Reporte final 2008-1).

3. Aprendizajes

- Ético- actitudinales

Institución: atención a demencias seniles 2007-1:

En la carta motivos del semestre 2007-2, Diana plasma los aprendizajes obtenidos en la institución:

“el semestre pasado me dieron la oportunidad de aprender la función social, moral y profesional de un Psicólogo en la [institución], la cual acepté con gusto, en la cual aprendí un posible campo ocupacional de un Psicólogo del área Clínica o del área Psicofisiológica.” (CM 2007-2).

Laboratorio: desarrollo del lenguaje 2008-1 y 2008-2:

“Otro gran aprendizaje que me deja la estancia es la actitud autodidáctica, independiente y la toma de decisiones responsables sobre lo que quieres ser y hacer.” (Reporte final 2008-1).

- Afectivos-relacionales

Laboratorio: desarrollo del lenguaje 2008-1, 2008-2:

“Convives con un equipo de trabajo al cual le tienes que dar créditos por el apoyo que te brindan y estar abierto a los comentarios, ya que en muchos de ellos puedes encontrar mejoras a tu trabajo.” (Reporte final 2008-1).

- Organización del escenario

Laboratorio de investigación sobre adquisición del lenguaje 2007-2

“En la parte práctica de este Laboratorio, primero asistí como observador a sesiones experimentales donde se aplican estímulos audio-visuales con [un paradigma teórico] en los cuales observé el procedimiento llevado a cabo, desde el recibimiento de la madre-infante y la entrevista. También tuve

la oportunidad de conocer los procedimientos estadísticos llevados a cabo para obtener los resultados de los datos obtenidos en las sesiones experimentales.” (Reporte Final 2007-2).

4. Identidad profesional

- *Laboratorio: desarrollo del lenguaje 2008-1 y 2008-2:*

Cuando habla de su papel dentro del escenario parece que se asume como un igual de otros participantes de éste, aún de su AA:

“[El AA] te guía y orienta en función de tu interés, esto hace una notable diferencia con mis escenarios anteriores, en los cuales todos aprendíamos lo mismo, tal vez porque nunca tomamos las riendas de nuestra formación en forma independiente y estábamos dependiendo del acompañante académico, como si él fuera quien tuviera la necesidad de saber algo que ya sabía y nosotros solamente estábamos como receptores pasivos.” (Reporte final 2008-1).

5. Significación de la experiencia

- La formación en las aulas y en los escenarios. Lo teórico y lo práctico.

Institución: atención a demencias seniles 2007-1

Las preguntas en torno a las causas y las implicaciones teóricas surgen desde el primer reporte al narrarnos una experiencia con tres pacientes en el taller de estimulación, en donde manipulaban objetos de colores, los cuales debían de embonar en una base:

“les pedí a ellas que completaran un rompecabezas de letras, las letras eran de colores diferentes al color de donde estaban colocadas, lo que llamó mi atención de esto fue que las tres hicieron lo mismo al poner la letra en el color de la base que era

igual a ésta y no donde encajaba y si por ejemplo les ponía los colores azul y verde y les preguntaba si encontraban alguna diferencia ellas contestaban que no, que estos dos eran iguales, estos ejemplos me han llamado la atención y me gustaría saber qué tanto influye esta demencia para que llegue el grado de no distinguir o no conocer las cosas u objetos y por qué esto hace perder la noción de tiempo, espacio, forma, etc.” (Primer Reporte 2007-1).