



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE MAESTRIA Y DOCTORADO EN PSICOLOGIA

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO COMPETENTE

DEL PSICÓLOGO EN FORMACIÓN:

EL CASO DEL PSICÓLOGO ESCOLAR

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

ANDRÉS DÍAZ BAÑOS

JURADO DE EXAMEN DE GRADO

DIRECTORA: DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACIAS

COMITÉ: DRA. ILEANA SEDA SANTANA

DRA. MARGUERITE LAVALLEE

DR. MARIO RUEDA BELTRÁN

DRA. OFELIA CONTRERAS GUTIÉRREZ

MEXICO, D.F.

2012



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.

AGRADECIMIENTOS

A Rosy Flores M.

Por acompañarme en este largo camino de crecimiento profesional durante los años de posgrado. Por las palabras oportunas de aliento y de reto constante. Por contar siempre con tu apoyo.

A Ileana Seda S.

Gracias por compartir tu sabiduría y experiencia profesional, por las oportunidades. Por la alegría y calidez que te caracterizan.

A la Dra. Marguerite Lavallée

Por invitarme a explorar y construir nuevos horizontes de conocimiento. Por sus comentarios siempre útiles y llenos de mucho entusiasmo. [Je vous remercie de m'avoir invité à explorer et à construire de nouveaux horizons de la connaissance. Vos commentaires toujours utiles et opportunes et pleins d'enthousiasme].

Al Dr. Mario Rueda B.

Por permanecer a lo largo del estudio proporcionando su aliento y retroalimentación puntual y oportuna.

A mis colegas

Por compartir experiencias y enriquecer con ello mi vida personal y profesional: Junue, Adriana, Hilda, Roberta, Gina. Toda mi admiración.

A mi amigo Miguel Ángel Parra. Por compartir decepciones, esperanzas y sueños de la profesión. Gracias por ir un paso adelante.

A Iliana Ramos, por la amistad y el entusiasmo que permiten fortalecerse frente a los nuevos retos y aprendizajes de la profesión.

Al personal del Centro Comunitario "Dr. Julián Mc. Gregor y Sánchez Navarro"

Por el apoyo y los medios proporcionados. En especial a los estudiantes del programa de Maestría que participaron en este estudio. Gracias por su apoyo e interés en compartir su visión del mundo.

A CONACyT

Por el apoyo financiero proporcionado para poder llevar a cabo este estudio.

DEDICATORIAS

A mi madre Susana y a mi padre Jesús

Gracias por el aliento, por ser ejemplos de tenacidad.

A mi hermana Susana

Por el cariño y la bromas siempre dispuestas para impulsar el cierre de este trabajo.

A mis sobrin@s Diana y Carlos

Por todo su amor y confianza. Por permitirme compartir el cariño que siento por la UNAM, por continuar los pasos y marcar su propio camino.

A Nidia

Siempre amiga, colega, compañera incansable. Simplemente imposible poner en palabras todo el agradecimiento que tengo hacia ti. Gracias por caminar juntos y por sabernos alejar cuando así es necesario. Gracias por estas dos décadas llenas de aprendizaje.

En memoria de mi primo, mi pequeño hermano Rafael V. B.

Por siempre con nosotros.

*“¿Porque la gente está fuertemente dispuesta a admitir,
pese a su propia experiencia cotidiana,
que la realización inteligente de un acto comprende dos procesos,
uno que consiste en hacer y otro en teorizar?”*

(Gilbert Ryle, El concepto de lo mental, 2005).

*“Trabajar en equipo no es una virtud, es una elección consciente y voluntaria
que surge construyendo lazos de confianza basados en la vulnerabilidad humana
que muestran los integrantes del equipo, ante sus errores, temores, y dificultades”*

(Patrick Lencioni).

*“No puedes limitarte a preguntarles a los clientes que es lo que quieren
y tratar de procurárselo. En el momento en que lo hayas conseguido,
ellos ya querrán algo nuevo”*

(Steve Jobs).

*“Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres
a través de archipiélagos de certeza”*

(Edgar Morín, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, 1999).

*“Los expertos son malos para la democracia. ...
Pongan a un experto en escena y muchas voces se apagarán.
El aprender/saber tiene que ver más
con los contextos que construimos para que nuestros alumnos habiten
que con las cualidades de sus mentes*

(Bekerman, 2011).

Resumen.....	07
Introducción.....	08
Capítulo I	
Antecedentes en el estudio del pensamiento competente	11
<i>El pensamiento de los expertos.....</i>	11
<i>El pensamiento de los practicantes reflexivos.....</i>	16
<i>Conceptualización integral del pensamiento del profesional competente.....</i>	19
Capítulo II	
El pensamiento del psicólogo competente.....	25
<i>Cualidades del pensamiento del psicólogo competente.....</i>	25
<i>El PREPSE, un programa para la formación de psicólogos competentes.....</i>	30
Capítulo III	
La evolución del pensamiento del adulto en formación.....	34
<i>Análisis epistémico del pensamiento del estudiante en formación.....</i>	34
<i>El Modelo de Desarrollo Cognoscitivo y Ético de Perry.....</i>	37
<i>Hacia el estudio evolutivo del pensamiento del psicólogo competente.....</i>	42
Capítulo IV	
Método	
<i>Participantes.....</i>	46
<i>Diseño.....</i>	46
<i>Materiales.....</i>	48
<i>Procedimiento</i>	
<i>Obtención y edición de videos.....</i>	48
<i>Entrevistas.....</i>	49

<i>Transcripción y análisis de entrevistas.....</i>	50
CAPÍTULO V	
Resultados	51
Análisis individual.....	54
<i>Ricardo: De la dependencia de la autoridad a la validación de la experiencia.....</i>	54
<i>Entrevista 1: Dependencia de la autoridad.....</i>	54
<i>Entrevista 2: Validación de la experiencia.....</i>	61
<i>Bruno: De la autonomía al compromiso profesional.....</i>	66
<i>Entrevista 1: Autonomía profesional.....</i>	66
<i>Entrevista 2: Compromiso profesional.....</i>	73
<i>Isabel: Compromiso profesional.....</i>	78
<i>Entrevista 1: Compromiso profesional.....</i>	78
<i>Entrevista 2: Compromiso profesional.....</i>	83
Análisis global.....	86
CAPITULO VI	
Discusión.....	88
Referencias.....	101
Apéndice	
Descripción de videos observados en video-entrevistas	121
Figura 1-5: Representación gráfica de las cuatro posiciones de desarrollo identificadas en los psicólogos entrevistados.....	127
Tabla I: Representación gráfica del cambio en el pensamiento de los psicólogos entrevistados, antes y después del último semestre de formación.....	132

Resumen

El objetivo del presente estudio es caracterizar, desde una perspectiva epistemológica y constructivista, el desarrollo del pensamiento profesional del psicólogo competente durante su formación en estudios de posgrado. Participaron tres psicólogos inscritos en el Programa de Residencia en Psicología Escolar de la Maestría en Psicología Profesional (PREPSE), perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se utilizaron entrevistas abiertas y semi-estructuradas, guiadas por la observación de videos de la propia práctica profesional, antes y después del último semestre de formación. Los resultados indican que los estudiantes desarrollan un pensamiento cada vez más complejo y sofisticado, evidente en la forma de ver y dar sentido al conocimiento profesional, a los pares y a las propias funciones en la relación con el cliente. Al finalizar su formación, ellos logran conformar las cualidades de un pensamiento competente: integran y ponderan el conocimiento disciplinar y experiencial, valoran el desarrollo de una comprensión propia que guía y orienta su desempeño con un sentido de identidad y compromiso con la profesión, y asumen que el cliente y los pares son centrales para poder perfeccionar este desempeño.

Palabras clave: competencias profesionales, desarrollo epistémico, desarrollo adulto, perspectiva epistemológica profesional, estudiante posgrado.

En diversos ámbitos profesionales, los esfuerzos por conceptualizar y aplicar la noción de competencia de manera integral u holística han llevado a una reconsideración profunda de lo que significa ser un profesional bien preparado. Como parte de estos esfuerzos, actualmente se afirma que un elemento central de un ejercicio competente, es el desarrollo de una interpretación personal de lo que es el mundo profesional, es decir, una perspectiva profesional propia congruente con las tareas y funciones esperadas en la profesión.

En el contexto empresarial de diversos países europeos, esta perspectiva profesional se reconoce como la comprensión profunda de la actividad laboral desde la cual el trabajador logra entender las actividades que debe desempeñar, los objetivos y expectativas de la empresa y lo que requiere el cliente que se beneficia de los servicios proporcionados (Colot & Reggers, 2006; Le Boterf, 1997). Esta conceptualización del profesional competente ha sido aceptada por algunas instituciones y empresas en Latinoamérica (Arguelles, 1996; CONOCER, 2000; Mertens, 1996), no obstante, no se tiene una visión concluyente ni estudios suficientes que muestren la naturaleza de estas formas de comprensión y de cómo las personas logran desarrollarlas.

Resultados prometedores, en torno a una mayor comprensión de lo que significa esta perspectiva profesional, han emergido en el ámbito de la formación profesional, especialmente en los contextos educativos orientados por un abordaje holístico y constructivista del profesional competente (CONOCER, 2000; Mertens, 1996; Perrenoud, 2000). Claro ejemplo lo constituye el ámbito de la Psicología, cuyos intereses se han enfocado en establecer los indicadores de lo que significa el desarrollo de una perspectiva profesional en el psicólogo competente. Hasta el momento, en países como Francia, Estados Unidos, Canadá y México, se han acordado tres cualidades que la definen: comprender y ver de forma integral el conocimiento generado en la disciplina y el obtenido al ejercer la profesión; ser consciente y sensible de las características y necesidades del cliente que recibe

los servicios profesionales del psicólogo; integrar las diversas experiencias profesionales y puntos de vista que tienen los colegas con los que se labora (Arredondo, Shealy, Neale & Winfrey, 2004; Elman, Illfelder-Kaye & Robiner, 2005; Rodolfa, Bent, Eisman, Nelson, Rehm & Ritchie, 2005).

Si bien dichos consensos representan un avance importante en el campo de la Psicología, una de las preocupaciones que continua siendo central para los programas universitarios, es la necesidad de contar con una aproximación evolutiva que permita comprender la forma en que el psicólogo logra aproximarse a este perfil esperado. Preocupación que nace del interés por clarificar lo que se puede esperar en cada fase del proceso de formación del psicólogo competente, y de la importancia atribuida a identificar la diversidad de formas en las que los estudiantes y profesionistas aprenden a pensar como psicólogos.

Para dar respuestas a estas inquietudes, en el presente estudio plantearé la pertinencia de retomar un *modelo de desarrollo* que describe la forma en que el pensamiento de las personas en formación evoluciona hacia un pensamiento cada vez más complejo y sofisticado, que va desde una perspectiva en la que el estudiante considera que su papel es reproducir el conocimiento disciplinar, hasta una perspectiva denominada genéricamente como relativista (Sinnott, 1984; 1987) que integra y analiza: el conocimiento derivado de fuentes expertas como los libros o los profesores, el vinculado con la propia experiencia, y el desarrollado en la interacción con los pares. En su manifestación más desarrollada, esta perspectiva relativista parece orientar las primeras decisiones que el estudiante toma en diversos ámbitos sociales como el religioso, político, familiar y profesional (Perry, 1970; 1981).

Para contextualizar el objetivo de la presente investigación, primero analizo lo que la literatura ha planteado sobre el estudio del pensamiento de quien es considerado competente. De interés central, son los estudios que sentaron las bases para conceptualizar la perspectiva

profesional del psicólogo de forma integral, es decir, los trabajos realizados con personas expertas que enfrentan problemas en un área de conocimientos y los estudios llevados a cabo con practicantes que ejercen su profesión de forma reflexiva. Después, presento el modelo heurístico elaborado por William Perry, el cual ofrece una alternativa de estudio para avanzar hacia un abordaje evolutivo del pensamiento del estudiante en formación. No sin antes mostrar un breve panorama del contexto de formación de los psicólogos que participaron en el presente estudio, el Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE) de la UNAM, el cual se orienta a la formación de psicólogos competentes, para después dar pie al planteamiento del objetivo del estudio.

Finalmente, se detalla la metodología cualitativa empleada y los análisis realizados respecto al cambio en la perspectiva o pensamiento profesional de tres psicólogos en formación, y la forma en que ellos alcanzan a conformar las cualidades de una perspectiva profesional propia de un pensamiento competente. Se presenta la discusión del estudio subrayando las contribuciones teóricas y conceptuales, y las aportaciones que pretende generar en el ámbito de la formación del estudiantado.

CAPITULO I

Antecedentes en el estudio del pensamiento competente

Para comprender porque en el ámbito de la Psicología se afirma que para llegar a ser un psicólogo competente es necesario desarrollar una perspectiva profesional propia, es necesario hacer una revisión de dos campos tradicionales de estudio del pensamiento competente. Por una parte, se encuentran los trabajos realizados con personas consideradas expertas al resolver problemas estructurados, estudios que caracterizaron al profesional competente como aquel que sabe pensar tomado en cuenta el conocimiento obtenido en una disciplina. Por otra parte, se ubican los estudios con personas que ejercen una profesión, trabajos que caracterizaron al profesional competente como aquel que sabe pensar analizando y construyendo una visión personal de los problemas a partir de la experiencia obtenida al enfrentar la vida laboral.

El pensamiento de los expertos

En el ámbito de la Psicología se ha reconocido reiteradamente la ventaja de que, al finalizar su formación, el psicólogo cuente con una comprensión personal del conocimiento obtenido mediante la investigación científica. Conocimiento que es divulgado a través de libros, revistas y al interior de las aulas universitarias y el cual es referido genéricamente con el nombre de *conocimiento teórico o declarativo* (p.e. Brome & Tilema, 1995; Colot y & Regers, 2006; Macotela, 2007). Si bien, esta visión del profesional competente deja fuera el conocimiento generado desde la propia experiencia al ejercer la profesión, enfatiza la importancia de que el psicólogo cuente con puntos claros de referencia acordes con los procedimientos generados dentro de la lógica científica.

Para evidenciar el papel que tiene el conocimiento disciplinar en el pensamiento del psicólogo competente, académicos e investigadores recurrieron inicialmente a las

investigaciones realizadas en el campo de la Psicología cognitiva generadas, en su mayoría, a finales de la década de los setenta y durante los años ochenta. Investigaciones que motivaron el interés por comenzar a identificar las cualidades sobresalientes del pensamiento experto, referido desde entonces como la manifestación de una actuación competente. Bransford, Brown y Cocking, autores reconocidos por su interés en difundir estos hallazgos, escribieron:

“La investigación realizada por la Psicología cognitiva ha incrementado la comprensión de la naturaleza del desempeño competente y los principios de organización del conocimiento que subyace a las habilidades de las personas para resolver problemas en un amplia variedad de áreas, incluyendo matemáticas, ciencias, literatura e historia...habilidades cada vez más demandadas en el ámbito laboral” (1999, p. 4,5).

Un aspecto peculiar que resalta de estos estudios, son los tipos de análisis y procedimientos que se llevaron a cabo para caracterizar la forma de pensar que tienen las personas ante diferentes tipos de problemas propios de una amplia variedad de áreas de conocimiento (física, ciencias naturales, matemáticas, literatura), e incluso frente a problemas relacionados con actividades lúdicas como el ajedrez y la solución de rompecabezas (p.e Torre de Hanói). Fueron denominados genéricamente como *problemas estructurados* (p.e. Chi & Glaser, 1985) porque es posible estipular claramente el estado inicial en el que se encuentra el problema, su solución correcta está garantizada al usar conocimientos y procedimientos específicos, existen reglas preestablecidas que no pueden obviarse al ejecutar estos procedimientos, y existen descripciones específicas y claras que permiten reconocer cuando el problema está solucionado. La técnica mayormente usada en estos estudios fue grabar las verbalizaciones o *pensamiento en voz alta* de las personas al resolver dichos problemas (Chi, 2006; Larking, et al, 1980).

Estudios representativos de este campo fueron realizados por Herbert Simon, (p.e. Larkin, McDermott, Simon & Simon, 1980; Simon & Simon, 1978), pionero en el campo de

la inteligencia artificial, y por la autora Michelene Chi (p.e. Chi, Glaser & Rees, 1982), quien actualmente es reconocida por los aportes que ha generado durante más de tres décadas en el estudio y conceptualización del pensamiento experto. En sus estudios, se les pedía a un grupo de estudiantes que explicaran y resolvieran problemas de física tales cómo calcular la fuerza necesaria para mover un objeto, obtener la masa de un objeto dado o calcular la distancia a la que un vehículo en movimiento sería alcanzado por otro que se mueve con una velocidad y aceleración diferente a la del primero. Problemas que, en su mayoría, fueron extraídos de libros y manuales introductorios a la física.

Otro grupo de investigaciones pioneras se llevaron a cabo con estudiantes a los que se les solicitaba resolver “rompecabezas” o problemas matemáticos como la *Torre de Hanói*. Consiste en un grupo de discos de diferentes tamaños que se apilan insertándose en una de tres estacas clavadas en un tablero. En el estado inicial, los tres discos se encuentran en la primera estaca, ordenados en forma de pirámide y en tamaño decreciente, la meta es ordenar los discos en la última estaca manteniendo la forma de la pirámide. Las restricciones son que la persona nunca puede colocar un disco más grande sobre uno más pequeño y que solo puede moverse un disco a la vez (p.e. Chi & Glaser, 1985).

También se realizaron estudios analizando el desempeño de un grupo de personas a las que se les pedía realizar diversas tareas como recordar, planear o concluir una partida de ajedrez (Chi, 1978; Gobet & Simon, 1996; Simon & Chase, 1973), categorizar y vincular grupos de familias de dinosaurios (Gobbo & Chi, 1986), o recordar información y eventos históricos de un país (Wineburg & Fournier, 1994).

Estas investigaciones mostraron que, ante los problemas estructurados, los expertos desarrollan una comprensión propia, amplia, organizada y profunda, de los conceptos, temas, ideas y principios que son propios de la disciplina o área de conocimientos en cuestión, y que ellos constantemente monitorean su nivel de comprensión del problema. También se

identificó que debido a la gran cantidad de experiencia acumulada al resolver este tipo de problemas, los expertos analizan, identifican y utilizan los pasos o estrategias más eficientes y constantemente monitorean su efectividad. Es decir, en estos estudios se resaltó que algunas personas, dada su destreza y experiencia en un área de conocimiento, comprenden cierto tipo de problemas de forma peculiar y que utilizan estrategias metacognitivas que les permiten monitorear su conocimiento y desempeño frente a éstos.

Así fue que, de estos estudios, y haciendo un uso recurrente de la noción de *expertise*, académicos e investigadores del ámbito de la Psicología (Benjamin, 2001; Fox, 1994; ver también Gilar, 2003; Locke & Covell, 1997), comenzaron a enfatizar que los estudiantes graduados deberían de conocer y comprender a profundidad el conocimiento generado por la investigación llevada a cabo al interior de la disciplina, es decir, conceptos, teorías (en tanto afirmación de hechos), principios y formas de proceder (metodologías) que son expresadas en los textos universitarios y difundidos mediante clases tradicionales tipo conferencia.

Desde esta visión academicista del psicólogo competente, se promovió que en el ámbito de la formación se establecieran múltiples debates orientados a establecer las asignaturas, los contenidos y textos idóneos que deberían conformar el currículo universitario, así como las formas de evaluar lo que el estudiante había adquirido y comprendido; igualmente, para certificarle como un profesional que se encuentra preparado para resolver los problemas de la profesión (Benjamin, 2001; Fox, 1994; Macotela, 2007). En México, estos debates giraron en torno a tres escuelas de pensamiento: el psicoanálisis, la psicología trans-cultural y el análisis experimental de la conducta, incluyéndose posteriormente los trabajos realizados en procesos perceptuales y cognitivos (Sánchez & Valderrama, 2001).

Esta forma de concebir al psicólogo competente, es decir, la que de fondo supone que las fuentes expertas y autorizadas (publicaciones, expertos en el campo, etc.) son el único referente indispensable en su formación, no solo se comenzó a verse reflejada en múltiples

programas universitarios, esta visión ortodoxa comenzó a permear los lineamientos que rigen la práctica profesional del psicólogo en países como México, Estados Unidos y diversos países del continente Europeo (APA, 2002; Board of Professional Affairs [BPA] & Committee on Professional Standards [COPS], 1981; COPS, 1981; Proyecto EuroPsyT, 2003).

Ahora bien, aunque esta visión academicista y ortodoxa del pensamiento del profesional competente es ampliamente aceptada y reconocida en la actualidad, desde hace más de tres décadas fuerzas encontradas han venido cuestionándola. De tal forma, apoyándose en los trabajos realizados con personas que tienen la oportunidad de ejercer una profesión, diversos grupos de profesionales comenzaron a pugnar, desde la década de los ochenta, que el del profesional competente es, ante todo, un pensamiento situado y reflexivo, es decir, que los buenos profesionistas no asumen que existe una respuesta verdadera para los problemas que se enfrentan en la vida diaria, ni reglas específicas para resolverlos de forma correcta. Que en vez de ello, suelen visualizar un problema en diferentes formas y, para guiar su solución, suelen reflexionar sobre el conocimiento obtenido de la experiencia al ejercer.

Para comprender por qué estos grupos de profesionales arribaron a estas afirmaciones, conviene presentar ahora los principales hallazgos obtenidos en el estudio con practicantes reflexivos, y después retomar la forma en que estos estudios impulsaron el interés en defender una visión más integral del pensamiento del psicólogo competente y su formación. Visión en la que se sustenta el objetivo del presente estudio.

El pensamiento de los practicantes reflexivos

Interesados en caracterizar el pensamiento de las personas que tienen la oportunidad de practicar y ejercer una profesión, un grupo de filósofos e historiadores de la ciencia, sociólogos, antropólogos y psicólogos constructivistas, constituyeron en la década de los ochenta una aproximación denominada *epistemología de la práctica* (Becket & Hager, 2000; Whitehead, 2000). Donald Shön es considerado pionero en este campo, especialmente por los trabajos ya clásicos que realizó con un pequeño grupo de arquitectos, ingenieros, administradores, psicoterapeutas y gerentes de empresa, analizando lo que cada uno de estos profesionales hacen y dicen cuando interactúan con sus profesores universitarios y supervisores laborales (Argyris & Shön, 1974; Shön, 1983, 1987).

Para Shön, dos conceptos fueron centrales al describir el pensamiento competente: conocimiento en la práctica y reflexión en la práctica. Él escribió:

Los practicantes competentes usualmente saben más de lo que ellos pueden decir. Ellos exhiben un tipo de conocimiento en la práctica el cual es, la mayor parte tácito...Efectivamente, los practicantes frecuentemente muestran la capacidad para reflexionar sobre su conocimiento intuitivo en medio de la acción y algunas veces usan esta capacidad para enfrentar situaciones de la práctica, únicas, inciertas y conflictivas (1983, p. viii).

Para caracterizar el conocimiento en la práctica, Shön retomó las ideas del filósofo y epistemólogo Michel Polanyi (1968, 1983; ver también Mead, 2008; Ray, 2009), y del filósofo Gilbert Ryle (2005, ver también Erlandson, 2006; Kinsella, 2006, 2007).

Retomó el concepto de *conocimiento tácito* o *personal* de Polanyi, el cual refiere que el conocimiento es ante todo personal pues se construye, de forma no racional, a partir de las experiencias que las personas tienen en el mundo por lo que ellas saben más de lo que pueden decir en palabras. Dos ejemplos ilustrativos retomados por Shön son citados frecuentemente por el propio Polanyi en su obra: en el primero describe el conocimiento implícito que es

utilizado por las personas cuando son capaces de reconocer las caras de sus amigos, en un instante y de entre una multitud, sin poder decir con exactitud como lo han hecho; en el segundo, alude a las reglas de fonología y sintaxis que son usadas por las personas al hablar pero que no pueden ser descritas por ellas pues han sido adquiridas practicando el lenguaje y no mediante el seguimiento explícito de tales reglas.

Shön también retomó la filosofía de Ryle, quien propone que gran parte del conocimiento humano se expresa en el *hacer* de las personas y que éstas acciones no siempre conllevan una operación intelectual previa. Ryle ejemplificó esta idea refiriendo que los cocineros no siempre repasan las recetas antes de cocinar y que el buen ajedrecista no requiere repasar todas las reglas y tácticas del juego antes de poder hacer movimientos correctos y hábiles.

Inspirado en estos autores, Shön conceptualizó el *conocimiento en la práctica* como el que se expresa en las acciones del practicante, las cuales caracterizó como espontáneas y automática, es decir, que se llevan a cabo sin pensar sobre ellas y no pueden ser descritas por el practicante de manera clara y razonable. Son, a pesar de ello, acciones eficientes que el profesional lleva a cabo para lograr un propósito claro en su vida laboral cotidiana.

Shön ilustró el conocimiento en la práctica con diversos ejemplos, entre éstos, refirió a los médicos que realizan diagnósticos mediante el rápido reconocimiento de un grupo de síntomas asociados a una enfermedad o a un problema particular en el paciente. También analizó el caso de los ingenieros que identifican, de manera pronta, las irregularidades o defectos en un material o en las estructuras de un edificio en construcción (Argyris & Shön, 1974; Shön, 1983). Shön escribió al respecto:

“Frecuentemente no sabemos cómo decir lo que sabemos. Cuando tratamos de hacerlo solemos perdernos o llevamos a cabo una descripción claramente inapropiada. Nuestro conocimiento es ordinariamente tácito, implicado en nuestros patrones de acción y en nuestro sentir respecto al asunto en cuestión.

Parece correcto decir entonces que nuestro conocimiento está *en* nuestra acción” (Shön, 1987, p. 49).

Sin embargo, Shön también identificó que el practicante, inicialmente (durante los primeros años de formación universitaria) con ayuda de un supervisor laboral o profesor académico, es capaz de analizar su conocimiento en la práctica, especialmente cuando enfrenta situaciones que le parecen inusuales o cuando los resultados obtenidos por su actuación le parecen poco satisfactorios o incompatibles con su experiencia previa (Shön, 1983; 1987). Donald Shön denominó a este proceso como *reflexión en la práctica*, noción que tiene sus antecedentes a principios del siglo antepasado con John Dewey, quien planteó la diferencia que observaba entre una acción humana rutinaria como el hábito y una acción reflexiva caracterizada por un “examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Dewey, 1989, p. 25), y la cual, al ser desencadenada por la confusión, la vacilación y la perplejidad, conduce a la búsqueda de nuevas formas de conocimiento o comprensión más satisfactorias (Dewey, 1989, 1995).

Para Shön, durante la reflexión en la práctica el profesional analiza, de forma activa y deliberada, sus propia visión de las cosas y las acciones vinculadas con la situación, elabora inferencias o hipótesis de lo que está sucediendo, toma decisiones de cómo enfrentar la situación, analiza los resultados obtenidos y, si éstos son satisfactorios, logra una nueva comprensión que les permite ver la situación como un problema que ahora conoce y que tiene sentido. Conforme este proceso se vuelve repetitivo y rutinario, el profesional deja de reflexionar, hasta que una nueva duda o confusión se presenta (Shön, 1983; ver también Rogers, 2001).

De tal forma, uno de los principales aportes de la obra de Shön, radica en el énfasis que hace del profesional competente como una persona que logra actuar en conformidad con la

comprensión o perspectiva profesional que ha adoptado y con la que se ha comprometido en un momento dado, pero que también reconoce que ésta se puede reformular para optar por otras formas, más amplias y profundas de dar sentido al mundo profesional, en parte, porque ha logrado aceptar la incertidumbre que caracteriza a los problemas de la vida laboral.

Si bien, Shön (ver p.e. Shön, 1983, pág. 14; véase también Greenwood, 1993) y algunos séquitos que retomaron sus obra (Barge, 2004; Clegg, 2002; Ferry, 1998; Larrivee, 2008; Mantzoukas & Jasper, 2004; Ottesen, 2007; Rusell, 2005; Sutton, Townend & Wright, 2007; Thorpe, 2004; Lemon, 2007; Wenzlaff, 1994), expresaron abiertamente que el conocimiento adquirido al interior de las universidades poco tiene que ver con el desarrollo de un pensamiento competente, algunos seguidores menos radicales (p.e Bromme & Tillema, 1995) cuestionaron esta idea y comenzaron a proponer una aproximación más integral al pensamiento competente reconociendo así que el conocimiento disciplinar también es un elemento esencial para poder desempeñarse eficientemente.

Resulta conveniente describir ahora el estado que guarda esta nueva propuesta integral y constructivista, la forma en que está siendo difundida por un grupo de especialistas reconocidos en el campo de las competencias, la manera en que ha sido adoptada por algunas profesiones sociales y de la salud como la Psicología y la Medicina, con resultados prometedores, y las ventajas que esta opción ofrece para un abordaje evolutivo del pensamiento competente.

Conceptualización integral del pensamiento del profesional competente

Cobijados por el interés en caracterizar al profesional del siglo XXI, en el ámbito de la formación y capacitación profesional, un pequeño grupo de autores han insistido en la necesidad de generar una aproximación más integral al pensamiento del profesional competente, señalando reiteradamente los nuevos retos que esta aproximación conlleva.

Iniciaron su propuesta en la década de los noventa, coincidiendo en el interés en retomar y analizar los principales hallazgos obtenidos en el estudio con expertos y practicantes reflexivos, y en generar un modelo explicativo, del papel que juega el conocimiento obtenido al interior de una disciplina y el obtenido al ejercer una profesión en la conformación de un pensamiento profesional eficiente.

Uno de los primeros trabajos publicados en esta línea es el de Bromme y Tillema (1995), quienes insistieron en la necesidad de romper con la visión dicotómica entre teoría y práctica, sugiriendo que el pensamiento del profesional competente se construye “a partir del trabajo y desempeño en la profesión y no solamente a través de la acumulación del conocimiento teórico. Se requiere de su integración, reestructuración y adaptación a las demandas de la situación profesional y sus restricciones” (p. 262).

En lo que va del siglo XXI, cuatro especialistas contemporáneos han enriquecido y diseminado esta misma idea para explicar porqué las personas se desempeñan eficientemente en su ámbito laboral. Philippe Perrenoud, sociólogo y antropólogo suizo, reconocido en Europa, Canadá y México como especialista en materia de competencias académicas y profesionales; Guy Le Boterf, especialista referido mundialmente por sus aportaciones en el ámbito de la capacitación basada en competencias en países como Francia, su país de origen, Canadá, Italia, España, y países latinoamericanos como Portugal, Argentina y Chile; Ronald Barnett, británico especialista en educación superior y fuerte crítico de las visiones tradicionales de la formación por competencias y; Bertrand Schwartz, pedagogo de origen francés y uno de los principales especialistas contemporáneos reconocidos en México por sus aportes en el ámbito de la educación de adultos y capacitación para y en el trabajo.

Perrenoud señala que para ser competente, es necesario saber identificar los diversos conocimientos con los que se cuenta y elaborar juicios respecto a la conveniencia de éstos en función de las diversas situaciones y problemas específicos que se enfrentan en la vida

cotidiana (Perrenoud, 1999, 2001). Al referir al ámbito profesional, define estos conocimientos como “representaciones de la realidad que hemos construido y recopilado de acuerdo a nuestra experiencia y a nuestra formación” (Perrenoud, 2002^a, p.8), es decir, el autor reconoce que estas formas de representación del mundo laboral provienen tanto de la propia experiencia al ejercer una profesión como de los conocimientos teóricos difundidos en la academia.

Considera sin embargo, que estas representaciones no son estáticas pues al enfrentar dificultades u obstáculos imprevistos en el trabajo, el profesional realiza un examen interno y reflexivo de los alcances y limitaciones de los conocimientos que ha adquirido hasta el momento, lo que le conduce a probar otras formas de actuar y consultar la literatura o expertos en el tema, para poder con ello elaborar formas de representación más complejas, sofisticadas y eficientes (Perrenoud 2002^{a, b}, 2004). En palabras del autor, este proceso es, sin embargo, una “alquimia extraña” (2002^a, p. 25) pues aún se desconoce la forma en que las personas vinculan, integran y transforman estas formas de conocimiento en el transcurso de una formación y vida profesional activa.

Por su parte, Le Boterf afirma que el concepto de competencia es utilizado en los ámbitos empresariales desde hace décadas, pero que existe la necesidad de reformular el concepto para poder capturar de forma fidedigna lo que actualmente significa ser un trabajador bien preparado, es decir, una persona que elabora juicios propios y toma decisiones eficientes bajo situaciones complejas e inciertas más allá del desempeño de tareas segmentadas y seguimiento de instrucciones y procedimientos por aplicar (Le Boterf, 1995, 2000).

Este autor considera también la necesidad de generar estudios que muestren la forma en que el trabajador competente adquiere las bases que sustentan estos juicios y toma de decisiones, y de cómo aprende a seleccionar, combinar y organizar los diversos tipos de

conocimientos que posee con el fin de lograr comprender las actividades que debe desempeñar, los objetivos y expectativas que tiene la empresa en la que labora y lo que requieren los clientes que se benefician de los servicios proporcionados. Idea que el autor expresa, con base en su propia experiencia laboral, como “un recorrido entre la práctica y los fundamentos teóricos” (Le Boterf, 1997, p. 1, véase también Catalán, 2007)

Orientados por el interés en clarificar los principios que guían esta aproximación integral al profesional competente, Barnett (2001) y Schwartz (1996) han acertado en señalar que esta aproximación contemporánea implica conceder una mayor importancia a la persona, sus referentes y puntos de vista. Así mismo, supone reconocer que la persona, como resultado de su interacción con el mundo laboral, transita por diversas fases de desarrollo en su trayectoria como profesional competente, y que constantemente construye y reconstruye su forma de ver el mundo, logrando conformar, al mismo tiempo, una gradual autonomía y mayor responsabilidad en el trabajo.

Cabe acotar, que la enunciación de estos principios permiten identificar que esta nueva aproximación al profesional competente posee “bases constructivistas” (Mertens, 1996; p. 81; ver también Perrenoud, 2000) pues, en términos generales, son principios que se mantienen congruentes con los postulados que han guiado a las diversas aproximaciones constructivistas elaboradas en el ámbito de la educación desde hace más de tres décadas (Cárdenas, 2004; Carretero, 1997; González, 2011; Pozo, 1989).

En México, los primeros esfuerzos por incorporar estos principios constructivistas y conformar una aproximación integral del pensamiento del profesional competente, se ubican a finales de siglo pasado y en el ámbito de la formación técnica y capacitación laboral cuando, a iniciativa de las secretarías de Educación Pública (SEP) y de Trabajo y Previsión Social (STPS), se reunieron representantes de diversas instituciones académicas y laborales, para llevar a cabo un análisis de la situación actual y de las perspectivas emergentes en el

ámbito de las competencias a nivel internacional. Entre otros, coincidieron en reconocer en una aproximación integral y constructivista al trabajador competente, una alternativa para promover una mejor capacitación laboral y una formación técnica mejor calificada.

Señalaron:

“La emergencia de competencias sólo es posible si...se considera al individuo como el principal actor, como un ente autónomo...en cambio permanente. Para formar una competencia hay que partir de lo que la gente sabe y hace, y lograr que el individuo esté consciente de lo que está aprendiendo y de la competencia que se adquiere” (CONOCER, 2000, p. 221).

Así mismo, identificaron el valor de una formación/capacitación basada en períodos de formación teórica alternados por períodos de formación práctica, y en los que se fomenta la capacidad reflexiva de los trabajadores, su capacidad para resolver problemas y para construir y apropiarse de la realidad laboral. También asumieron la convicción de que es necesario acompañar y retroalimentar permanentemente a las personas que se encuentran en proceso de consolidar un ejercicio competente (CONOCER, 2000; Mertens, 1997; ver también Arguelles, 1996).

Empero el ámbito de la Psicología no ha sido la excepción al defender esta nueva forma de aproximarse al profesional competente y su formación, y en pugnar por incorporar los hallazgos sobre profesionales en sus escenarios de actuación (ver p.e. Beutler, Williams, Wakefield & Entwistle, 1995; Hoshmand & Polkinghorne, 1992; Peterson, 1995). Estos esfuerzos comenzaron a vislumbrarse en la Conferencia de Vail realizada en Colorado en 1973, se expresaron ampliamente en la Conferencia de Utah en 1987 (Benjamin, 2001; Ellis, 1992) y tuvieron su máximo reconocimiento en la Conferencia sobre Competencias realizada en Arizona en el 2002, al referir la importancia de incorporar la investigación sobre la actuación de los profesionales *in situ*, que muestra como los profesionales hacen uso de “una aproximación analítica en situaciones nuevas, creativas o intuitivas, reflexionando y

evaluando lo que ellos hacen, y razonando, tanto hacia atrás como hacia adelante, al tomar decisiones” (Elman, et al. 2005, p.369).

En síntesis, dos campos de estudio del pensamiento competente, el de los expertos y el de los practicantes reflexivos, han permitido comenzar a comprender la naturaleza del pensamiento del psicólogo competente, especialmente porque han ayudado a reconocer que, tanto el conocimiento generado mediante la indagación científica como el obtenido de la experiencia al ejercer, tienen un papel importante en el desarrollo de una perspectiva profesional propia. Sin embargo, ninguno de estos campos han permitido resolver de manera precisa un conjunto de interrogantes emergentes en el ámbito de la formación profesional, es decir, cómo el psicólogo analiza, integra e incorpora estas dos formas de conocimiento para poder enfrentar los problemas de la vida laboral.

Dar respuesta a esta interrogante es esencial por dos razones. En primer lugar, porque diversos consensos internacionales muestran un interés creciente en abordar, desde una visión más holística, las cualidades del profesional competente del siglo XXI. En segundo lugar, porque existe el interés compartido en identificar la forma en que el pensamiento del profesional competente evoluciona y se consolida a lo largo de la formación profesional.

En el siguiente capítulo ahondaré en los consensos internacionales obtenidos al respecto de lo que constituye una perspectiva o pensamiento integral, en especial, en el psicólogo competente. Desprenderé la participación que México ha tenido en la conformación de estos acuerdos para poder presentar, en capítulos siguientes, los avances obtenidos en nuestro país respecto al estudio y seguimiento de la evolución de este pensamiento. Con lo anterior, asumiré la necesidad de una aproximación integral y constructivista al estudio del psicólogo en formación y, en congruencia con los consensos logrados a nivel internacional, asumiré que este pensamiento evoluciona a lo largo de una formación especializada.

CAPITULO II

El pensamiento del psicólogo competente

El interés en un enfoque constructivista e integral del profesional competente ha comenzado a verse reflejado al interior de algunas profesiones del ámbito social y de la salud como la Psicología y la Medicina. Profesiones que se han mantenido a la vanguardia en el campo por su interés en adoptar una definición contemporánea del profesional competente y por comprender el proceso evolutivo de un pensamiento competente. Iniciaré el capítulo describiendo brevemente el estado que guarda este enfoque en el ámbito de la Medicina pues los avances en este ámbito han sido retomados para impulsar los esfuerzos por reconsiderar lo que significa ser un psicólogo bien preparado.

Cualidades del pensamiento del psicólogo competente

En lo que respecta al ámbito de la Medicina, Epstein y Hundert (2002) realizaron una revisión exhaustiva de la literatura generada en el campo para proponer una definición de la competencia profesional del médico: “Es el uso habitual y juicioso de comunicación, conocimiento, habilidades técnicas, razonamiento clínico, emociones, valores y reflexión en la práctica cotidiana para el beneficio del individuo y la comunidad a los que se está ofreciendo un servicio” (p. 226).

Si bien, a grandes rasgos, y desde una visión contemporánea, la anterior definición puede implicar cualquier tipo de profesión (Fernández, 2001; Macotela, 2007), al enunciarla, Epstein y Hundert insistieron en subrayar que uno de los aspectos cognoscitivos más sobresalientes del médico competente es su habilidad para *saber pensar como médico* (p. 227). Saber pensar como médico permite al profesional enfrentar los problemas ambiguos y complejos que caracterizan la profesión, tomar decisiones rápidas con información limitada, y elaborar juicios y argumentos clínicos con una actitud reflexiva (Epstein & Hundert, 2002).

Se fundamenta en el desarrollo de una comprensión o perspectiva propia basada en una red de conceptos y teorías científicas que son centrales en la medicina y en el uso del conocimiento tácito o experiencia personal obtenida en el trabajo de atención al cliente (como sucede al observar y escuchar a un paciente y arribar a un diagnóstico previo antes de obtener información adicional para confirmar o rechazar tal diagnóstico).

Desde que fue publicada, la definición de competencia de Epstein y Hundert ha sido un referente importante en el ámbito de la Psicología pues en la última década ha sido retomada para impulsar los esfuerzos por reconsiderar lo que significa ser un psicólogo competente. La definición del médico competente fue así discutida en el marco de la *Conferencia sobre Competencias: Direcciones Futuras en Educación y Acreditación en Psicología Profesional* celebrada en Arizona en Noviembre de 2002 (Collins, Kaslow & Illfelder-Kaye, 2004; Kaslow, Borden, Collins, Forrest, Illfelder, Nelson & Rallo, 2004). Conferencia considerada como uno de los encuentros internacionales en donde más acuerdos se han logrado al respecto de la definición, evaluación y formación de las competencias del Psicólogo en contextos de servicio y atención al público, y en la que México tomó parte gracias a su participación previa en diversos foros trilaterales realizados con Canadá y Estados Unidos en el año 2000 y 2001 (Gutiérrez, 2008; Hernández & Sánchez, 2005; Ortiz, 2005).

En esta conferencia participaron especialistas de Estados Unidos, Canadá, México, y de países pertenecientes a la Unión Europea. Elman et al. (2005), Rodolfa et al. (2005), y Arredondo et al. (2004), publicaron los principales consensos logrados al respecto.

Entre los acuerdos alcanzados, se reconoció que el psicólogo debe ser considerado competente no sólo por la forma en que se desempeña, sino porque desarrolla una perspectiva propia que le permite comprender el mundo profesional de manera apropiada y efectiva en contextos de servicio y atención al cliente (Rodolfa, et. al. 2005). Es apropiada porque es congruente con las tareas y funciones establecidas en la profesión, y efectiva porque permite

obtener los resultados esperados. Dicha perspectiva fue reconocida como la esencia del *saber pensar como psicólogo*, definiéndole como la habilidad “para aproximarse a la solución de problemas desde una perspectiva psicológica y científica” (Elman et al., 2005, p. 369).

Se discutieron además tres cualidades de esta perspectiva profesional, las cuales suponen un balance entre los intereses del profesional, los de la persona que recibe sus servicios y los de una comunidad profesional que vela por el bienestar común (véase también Stenberg, 2001). Entre estas cualidades, la que más fue enfatizada, refiere a la capacidad del psicólogo para comprender y utilizar, de forma crítica, reflexiva e integral, el conocimiento obtenido mediante la indagación científica y el derivado de la propia actuación al trabajar con las personas que reciben los servicios que proporciona el psicólogo, es decir, el cliente (Elman et al., 2005; Competencies Conference Workgroups Summaries, 2002). Cualidad que algunos autores comenzaron a referir como uno de los rasgos más distintivos de una *mente científica* en el psicólogo competente (Bieschke, Fouad, Collins & Halonen 2004; Gong, 2005; Halonen, 1995; Halonen, Bosack, Clay & McCarthy, 2003) y la cual quedo esbozada en dos *competencias fundamentales* denominadas: practica reflexiva/auto-evaluación y conocimiento-métodos científicos (Rodolfa, et. al. 2005, p. 351).

Cabe aclarar que las competencias fundamentales refieren a los cimientos o elementos básicos que le permiten al profesional adquirir las seis *competencias funcionales* del psicólogo enunciadas por Rodolfa y colaboradores en la Conferencia: 1) evaluación /diagnóstico/conceptualización de casos, 2) intervención, 3) consultoría, 4) investigación/evaluación, 5) supervisión/enseñanza y, 6) dirección/administración (Rodolfa et al., 2005). Competencias que, por cierto, fueron concebidas con base en los lineamientos que regulan la práctica profesional del psicólogo canadiense desde los años noventa (Mutual Recognition Agreement [MRA], 2004).

Sin embargo, comprender y ver de forma integral el conocimiento, no fue la única cualidad consensuada en la Conferencia del 2002, también se acordó que el pensamiento del psicólogo competente permite al profesional tener conciencia y sensibilidad en el trabajo de atención a diversos individuos, grupos y comunidades, quienes representan diversos antecedentes culturales y características personales (Elman et al., 2005; Rodolfa, et al., 2005). Cualidad derivada de los trabajos realizados sobre *empatía*, especialmente de los que le abordan como una capacidad cognoscitiva que permite al psicólogo poder ponerse en el lugar del cliente en un momento y tiempo específico, comprender sus necesidades, metas, experiencias y forma que tiene de ver el mundo, y poder con ello obtener la mayor satisfacción conjunta en la relación psicólogo-cliente (Benack, 1984; Clark, 2004; Feller & Cottone, 2003; Rogers, 1992). Esta segunda cualidad, ahora de tipo interpersonal, también quedó reflejada en las competencias fundamentales del psicólogo denominadas: relaciones y diversidad individual/cultural (Rodolfa, et al., 2005, p. 351).

Una tercer cualidad del pensamiento del psicólogo competente, señalada como uno de los aspectos más novedosos de la Conferencia del 2002 (Bieschke, Fouad, Collins & Halonen, 2004), fue propuesta por Patricia Arredondo y su equipo de trabajo (Arredondo et al., 2004; Competencies Conference Workgroups Summaries, 2002). Señalaron que si bien, el psicólogo desarrolla una perspectiva profesional propia, esta debe ser lo suficientemente flexible para poder comprender, negociar e integrar las diversas experiencias profesionales, conocimientos y formas de ver el mundo, que uno mismo y otras personas han desarrollado, tanto al interior de sus especialidades como a lo largo de su formación e historia personal. Esta cualidad facilita que “los psicólogos trabajen de una manera respetuosa, colaboradora, integral e informada, con otros psicólogos y miembros de otras disciplinas y profesiones afines...quienes pueden tener diversas responsabilidades asignadas” (Arredondo et al., 2004, p. 789).

El valor de esta última cualidad de tipo interpersonal, radica en que permite al psicólogo poder generar nuevas ideas y sobre todo, evaluar si el propio ejercicio profesional, y la visión que se tiene de éste, están resultando eficaces al cubrir las necesidades que presenta el cliente (D'Amour, Ferrada-Videla, Rodríguez & Beaulieu, 2005; Lawson, 2004).

La complejidad de las tres cualidades de la perspectiva o pensamiento profesional del psicólogo competente, es decir, comprender e integrar conocimiento científico y experiencial, ser consciente y sensible de las características y necesidades del cliente, e incorporar la experiencia y punto de vista de los pares, hicieron suponer a los cientos de participantes y especialistas de la Conferencia del 2002, que éstas se desarrollan cuando el estudiante comienza a formarse al interior de las especialidades que conforman la Psicología, especialmente cuando se incluye la formación en escenarios laborales; que se consolidan en la fase de formación como doctor en Psicología y al realizar una actividad profesional independiente; y que se perfeccionan a lo largo de toda la vida profesional activa.

Si bien, los consensos logrados respecto a las cualidades que definen la perspectiva del psicólogo competente representan actualmente un gran avance en el campo, también hay que reconocer que la naturaleza y complejidad de estas cualidades continua siendo mayormente especulativa, existiendo hasta la fecha pocos estudios empíricos al respecto y dejando muchas preguntas sin responder: ¿cómo podemos dar cuenta de las cualidades del pensamiento del psicólogo competente en la práctica profesional diaria?, ¿cómo estas cualidades toman forma de acuerdo a los diversos escenarios, poblaciones atendidas y problemas específicos de cada una de las especialidades de la Psicología?, ¿en qué forma el pensamiento del psicólogo cambia, se transforma y se perfecciona a lo largo de la formación académica y vida profesional activa?, ¿cómo podemos dar cuenta de las diferencias individuales en el desarrollo de este pensamiento o perspectiva profesional?

Dar respuesta a estas interrogantes es central para los programas universitarios que han asumido, entre sus objetivos, promover la formación de psicólogos que sepan actuar eficiente y eficazmente frente a los problemas del mundo laboral (Gutiérrez, 2005; Shealy, 2004). En México, uno de los programas que ha asumido este reto, es el Programa de Residencia en Psicología escolar (PREPSE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Universidad que cuenta con el 7% de la matrícula total de maestría y el 29% del doctorado a nivel nacional (González, 2004).

Para poder contar con un indicador del desarrollo de las competencias del psicólogo y caracterizar la evolución de su pensamiento o perspectiva profesional, un grupo de investigadores del programa PREPSE, en coordinación con la universidad de Laval, Canadá, (Díaz, 2005; Díaz & Flores, 2005; Flores, 2003; Flores, Otero & Lavallée, 2008, 2010) hemos retomado uno de los modelos más utilizados para describir el desarrollo del pensamiento del adulto en formación, el *Modelo de Desarrollo Cognitivo y Ético* de William Perry (1970, 1981, 1985).

Antes de pasar a plantear la pertinencia de dicho modelo, es necesario ahondar en la forma en que el programa PREPSE ha asumido los nuevos que implica la formación de psicólogos competentes en el siglo XXI.

El PREPSE, un programa para la formación de psicólogos competentes

Como se ha planteado hasta el momento, la nueva aproximación al profesional competente del siglo XXI está implicando grandes desafíos en el ámbito de la formación universitaria en el mundo. Entre éstos, se encuentra lograr un verdadero cambio en la visión del profesional competente y de los esquemas de formación tradicionales, especialmente en lo que se refiere a la formación de estudiantes especializados en las tareas y problemas particulares que la sociedad demanda.

Asumiendo este reto, el posgrado de la UNAM inició un proceso importante de transformación a mediados de los años noventa (la sexta en su historia), para constituir una oferta de estudios de calidad. Transformación dirigida, entre otros, a desalentar la alta escolarización en las universidades, factor promotor de una baja eficiencia terminal y cuadros profesionales con muchos conocimientos teóricos pero con poca capacidad para solucionar problemas (González, Calderón & Prieto, 2004; Universidad Nacional Autónoma de México & Dirección General de Estudios de Posgrado, 2004).

En el marco de esta reforma, el Programa de Maestría en Psicología de la UNAM adquirió el compromiso de crear un programa de naturaleza flexible que permitiera su constante ajuste a los avances disciplinares y a las demandas del mercado laboral. Entre las innovaciones educativas resultantes de esta reforma se encuentran: la incorporación de los estudiantes a Programas de Residencias definidos por la práctica profesional supervisada con una duración de 1656 hrs. en escenarios laborales (denominados sedes); el desarrollo de programas de tronco común con una variedad de conocimientos teórico-metodológicos genéricos de la Psicología; un sistema tutorial en donde todos los alumnos cuentan, desde su ingreso al programa, con un profesor-tutor quien apoya las actividades prácticas de los estudiantes en los escenarios aplicados; programas de residencia que desarrollan, mediante seminarios, conocimientos específicos al campo de aplicación profesional; y el desarrollo de sistemas de evaluación del desempeño de los tutores y estudiantes (Macotela, 2007; Seligson, Reynoso & Nieto, 2003). Innovaciones que por cierto, se encuentran también presentes en diversos programas que ya se han instrumentado o que se encuentran en la etapa de propuesta en diferentes partes del mundo (Gonczi, 1994; Hager & Beckett, 1996; Hager & Gonczi, 1994).

A la fecha, en el Programa de Maestría en Psicología se han aprobado doce programas de residencia en los que participan la Facultad de Psicología, la Facultad de Estudios

Superiores Iztacala y la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (Maestría y Programas de Residencia, 2006).

Entre estos programas, se encuentra el de Residencia en Psicología Escolar, PREPSE, el cual reconoce que la formación de profesionales especializados de alto nivel se puede lograr a partir de dirigir la preparación del estudiante a la atención de las necesidades que presentan los alumnos de educación básica, dado que se considera una etapa en donde se desarrollan las habilidades de pensamiento y las competencias básicas para promover un aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán la vida de los alumnos (Macotela & Paredes, 2003; Programa de Maestría en Psicología, 2003; Maestría y Programas de Residencia, 2006).

En congruencia con el perfil esperado a nivel internacional, en el PREPSE se espera que, al terminar su proceso de formación, el psicólogo sepa: ponderar las diferencias conceptuales, metodológicas y modelos alternativos de la Psicología de la educación; sustentar el ejercicio profesional; conceptualizar de manera integral y reflexiva los fenómenos educativos; y trabajar con los colegas de su profesión y con los de otras profesiones con los que se requiere establecer vínculos de colaboración en beneficio del cliente (Macotela y Paredes, 2003; Programa de Maestría en Psicología, 2003).

Entre las múltiples sedes del PREPSE, en donde el psicólogo participa en seminarios especializados y lleva a cabo sus actividades prácticas en escenario, se encuentra el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria, PAES. En este escenario se atienden las necesidades educativas especiales de alumnos de secundaria que enfrentan dificultades en el ámbito escolar (denominados genéricamente como problemas de aprendizaje). Los alumnos de secundaria reciben apoyo de los psicólogos en formación (denominados tutores) en sesiones de dos horas, dos veces por semana en horario extraescolar. Como parte de su formación en el PAES, los psicólogos se involucran en sesiones de discusión de casos con la intención de

que aprendan a describir y explicar los avances y problemáticas que enfrentan con sus alumnos de secundaria, mediante un proceso de reflexión e intercambio de experiencias profesionales con sus compañeros de formación, e inicialmente, bajo la supervisión protagónica de un docente o tutor experto en el campo.

El programa PAES fue creado por la Dra. Rosa del Carmen Flores Macías, en sus inicios se desarrolló en colaboración con la Dra. Stevens de la Universidad de McGill y la Dra. Elsa Lo de la Universidad de Concordia (Flores, 2001; Flores & Macotela, 2006). Ha continuado vinculando la formación de los alumnos con investigadores de otras Universidades, la Dra. Lavallée de la Universidad de Laval y el Dr. Juan Jiménez de la Universidad de la Laguna. Forma parte de la Coordinación de los Centros de Servicios a la Comunidad Universitaria y al Sector Social (CCSCUSS), y del programa de Maestría y Doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNAM.

La evaluación y seguimiento del desarrollo profesional de los psicólogos que se forman en el PAES es un tema de interés para nosotros. Hasta el momento hemos considerado dos alternativas: identificando los referentes que utiliza un profesional para llevar a cabo su ejercicio profesional en el trabajo de atención al cliente (Díaz, 2005; Díaz & Flores, 2005; Flores, 2003), y caracterizando la evolución de la perspectiva profesional del psicólogo, como un indicador del desarrollo de sus competencias (Flores, Otero & Lavallée, 2008, 2010).

Para dar claridad a ambos procesos, se ha recurrido al Modelo de Desarrollo Cognoscitivo y Ético de William Perry (1970, 1981, 1985) pues, como a continuación se muestra, resulta pertinente para superar las limitaciones de los estudios tradicionales sobre competencias y, en congruencia con las expectativas planteadas a nivel internacional, posibilita un abordaje evolutivo del pensamiento del profesional en formación.

CAPITULO III

La evolución del pensamiento del adulto en formación

Inspirados en la obra de Jean Piaget (Piaget & Kamii, 1978; Piaget & Inhelder, 1984; Inhelder, Sinclair & Bovet, 1975; véase también Broughton, 1981), diversos autores han estudiado la complejidad del desarrollo del pensamiento adulto más allá del pensamiento formal, denominando a éste como pensamiento epistémico (Commons, Richards & Armon, 1984). Para ello, han centrado sus trabajos en dos limitaciones observadas en la formulación de Piaget, primero, que las operaciones formales, con su énfasis en el razonamiento silogístico deductivo, describen la cognición adulta de una manera demasiado estrecha pues, al parecer, cambios importantes ocurren en el pensamiento con relación al contexto, el razonamiento moral y otras áreas importantes de la cognición, además del razonamiento lógico. Segundo, la idea de que el desarrollo cognoscitivo se detiene cuando las operaciones formales son alcanzadas a fines de la adolescencia o principios de la edad adulta.

En respuesta a estas limitaciones, un grupo de psicólogos y educadores se han abocado a comprender las diversas formas en que los estudiantes universitarios interpretan y comprenden la información que reciben en el aula, cómo eligen qué y a quién creerle, cómo perciben a sus maestros y compañeros, y cómo desarrollan una perspectiva propia que les permite ir tomando decisiones frente a los problemas complejos de la vida académica y personal (Hofer, 2001; King, 1992). Barbara Hofer identificó este campo como el estudio de las concepciones que las personas tienen sobre el conocimiento, cómo es construido, evaluado, dónde reside el conocimiento y cómo ocurre el conocer. De manera genérica se refiere a este campo como *epistemología personal* (Hofer, 1997; Hofer & Pintrich, 1997).

Análisis epistémico del pensamiento del estudiante en formación

Para explicitar los aspectos centrales que distinguen al pensamiento epistémico de otras formas de pensamiento y notar el potencial que el modelo de desarrollo de Perry ofrece para estudiar el pensamiento del psicólogo competente, es conveniente detenerse un momento y retomar el *Modelo de tres niveles de procesamiento cognoscitivo* desarrollado por Karen Kitchener (1983, 2002).

Para Kitchener existen tres niveles de procesamiento cognoscitivo, cada uno provee las bases para el desarrollo del siguiente: cognición, metacognición y cognición epistémica. El primer nivel refiere a procesos cognoscitivos de pre-monitoreo sobre los cuales las personas construyen el conocimiento del mundo, tales como memorizar, percibir, leer, aprender un idioma, comunicar, inferir, etc. El segundo nivel es identificado por los procesos de monitoreo de la comprensión y progreso en problemas vinculados con las tareas del primer nivel, y que permiten a las personas identificar el nivel de éxito o fracaso en la solución de problemas específicos, así como saber cuándo y cómo deben ser utilizados ciertos pasos o procedimientos para resolverlos (Kitchener, 1983, 2002).

Como he descrito en el capítulo dos, el segundo nivel ha sido suficiente para entender cómo las personas analizan la forma en que están comprendiendo los problemas y cómo consideran que deben ser solucionados, especialmente cuando existe una solución final correcta que está garantizada al usar procedimientos específicos o incluso cuando la forma de ver y enfrentar un problema ocurre como una “respuesta a la presión social, para satisfacer al profesor, a los padres o a los pares” (Mezirow, 1998, p. 190).

En la didáctica de Mezirow (1991), este segundo nivel de procesamiento metacognitivo, puede ser representado como el *qué* y el *cómo* del problema, es decir, cuando las personas se preguntan: ¿qué estoy comprendiendo del problema o la situación? y ¿cómo los estoy enfrentando?, respectivamente. Este nivel ha sido ampliamente estudiado en la

literatura sobre expertos y la metacognición (véase también Forrest-Presley, MacKinnon & Waller, 1985).

Sin embargo, un tercer nivel cognitivo, denominado epistémico, es necesario para poder describir la forma en que las personas desarrollan una perspectiva propia que les permite pensar por sí mismas, justificar sus decisiones frente a los problemas y del porque los conciben de cierta forma, e incluso negociar puntos de vista sobre la base de sus propios valores y significados, lo que es común en los contextos o *situaciones pluralistas* en donde se aceptan diversas alternativas de solución frente a los problemas de la vida diaria (Kember, Jones, Loke, et al., 1999; King, 1992; Mezirow, 1997, 1998; López, 2000).

Múltiples estudiosos de este tercer nivel cognitivo, asumen que el desarrollo de una perspectiva propia frente a los problemas cotidianos del mundo, es un buen referente de que el adulto occidental ha logrado alcanzar formas de pensamiento maduras denominadas genéricamente como *relativistas* (Sinnott, 1981, 1984; Marchand, 2002). Término que alude, en su interpretación didáctica y científica más reciente (relativismo científico), a la Teoría de la Relatividad (restringida) de Albert Einstein, la cual postula, entre otros, que las magnitudes que utilizamos para comprender los eventos físicos del mundo, como el espacio y tiempo, y las relaciones físicas como el volumen, conservación y velocidad, no son rígidas ni absolutas, y que más bien dependen de un sistema de referentes utilizados para poder conocerlas (Einstein, 1970; Sinnott, 1981, 1984). Ahora bien que, el término “relativismo” también tiene raíces filosóficas (relativismo filosófico) que pueden rastrearse hasta los primeros debates griegos, según los cuales no existen verdades universalmente válidas, ya que toda afirmación depende de las condiciones o contextos de la persona o grupo que la afirma (López, 2000).

El modelo teórico y metodológico más utilizado (Commons, 2004; Knefelkamp, 2003; Moore, 1994; West, 2004) para dar cuenta de la forma en que los adultos en formación

arriban a estas formas de pensamiento relativistas, es el Modelo de Desarrollo Cognoscitivo y Ético de William Perry, el cual describo a continuación para dar paso al objetivo del presente estudio.

El Modelo de Desarrollo Cognoscitivo y Ético de Perry

El modelo de Perry (1970, 1981, 1985) es resultado de dos estudios longitudinales realizados con un centenar de estudiantes varones de la universidad de Harvard a quienes se entrevistó anualmente con un formato abierto, cuestionándoles sobre lo que había sido relevante para ellos durante el último año escolar. El modelo muestra un proceso evolutivo a través de nueve posiciones que fueron traducidas por Griffith (1980) como interpretaciones cada vez más complejas y sofisticadas en la forma de ver e interpretar el conocimiento, el papel de los profesores y los libros, el papel de los compañeros, y el papel que tiene uno mismo en el proceso de conocer. Las posiciones aluden a esquemas relativamente estables y el paso de una posición a otra está marcado por transiciones que resultan de retos, cuestionamientos y confusiones que precipitan nuevas interpretaciones (o perspectivas) de cómo es el conocimiento y cuál es el papel de los profesores, los libros, los pares y uno mismo en el proceso de conocer (Knefelkamp, 2003; Perry, 1981).

Las cuatro posiciones representativas del modelo de Perry son: dualismo, multiplicismo, relativismo y compromiso dentro del relativismo.

Dualismo (representa las posiciones uno y dos): los estudiantes caracterizados por el dualismo consideran que siempre existen respuestas correctas para cada pregunta que pueda surgir al interior de los cursos, y que su papel en la academia es memorizar el conocimiento que los profesores transmiten y el cual siempre se encuentra escrito en los libros. La opinión de los compañeros de aula es considerada solo si ésta refleja el conocimiento que los profesores poseen, por lo que la interacción con los compañeros de aula solamente es

considerada para facilitar la memorización del conocimiento. *Transición del dualismo al multiplicismo*: los estudiantes que se encuentran evolucionando del dualismo al multiplicismo expresan un sentido de confusión e incertidumbre al percibir que las autoridades, libros y profesores, no poseen todas las respuestas y que ellas pueden tener diferentes opiniones y puntos de vista respecto a un mismo tema. Frente a esta sensación de incertidumbre, comienzan cuestionarse si ellos mismos pueden buscar sus propias respuestas. Es común que lleguen a manifestar enojo al percibir que no existe una relación equitativa entre el esfuerzo académico que realizan y las calificaciones asignadas por sus profesores, y ocasionalmente expresan un sentido de desilusión, resentimiento, soledad, desorientación u odio hacia las personas cuyas opiniones difieren de la propia. Estas emociones conducen a algunos estudiantes a posponer su evolución hacia la siguiente posición denominada multiplicismo o a mostrar un tipo de “regresión al dualismo” (Perry, 1981, p. 90)

Multiplicismo (representa las posiciones tres y cuatro): en esta posición los estudiantes consideran que, en áreas de conocimiento en donde los profesores no tienen todas las respuestas, la opinión de cada persona, pares, profesores y la de ellos mismos, debe ser considerada válida y ninguna puede ser llamada errónea. Consideran que el papel de los profesores es ayudar a comprender los contenidos revisados en los cursos para poder desarrollar una opinión propia (sin llegar a visualizar que ésta debe ser fundamentada). Los compañeros son considerados valiosos porque permiten conocer distintas opiniones respecto a un mismo tema o contenido académico. Consideran que todo lo anterior también se aplica a la vida fuera de la academia. *Transición del multiplicismo al relativismo*: en esta transición, los estudiantes manifiestan una fuerte confusión al percibir que los pares les demandan apoyar sus propias opiniones con argumentos y razones. Comienza a surgir en ellos diversos cuestionamientos respecto a si también las autoridades quieren que ellos fundamenten sus

opiniones personales y formen un pensamiento propio, y si esto también ocurre fuera de la academia.

Relativismo (a partir de la quinta posición): refiriéndola también como pensamiento relativista o contextualizado, Perry identificó que en esta posición los estudiantes reconocen que todo conocimiento, incluyendo el de los profesores y el propio, deriva de suposiciones, formas de proceder y evidencias utilizadas e interpretadas al interior de cada curso y área de conocimiento. Consideran sin embargo que, al enfrentar dudas o problemas específicos, no todo el conocimiento es igualmente válido y que es posible realizar juicios comparativos del tipo *mejor que* o *peor que* entre diversas aproximaciones. Perry denominó a este tipo razonamientos como *juicios contextualizados*, en oposición a los juicios absolutistas de *todo* o *nada* del estudiante dualista. De tal forma, los estudiantes relativistas no solo son capaces de analizar su propio pensamiento y apoyar sus opiniones con inferencias, hechos y evidencias, también reconocen la importancia de ver las cosas según el punto de vista de los otros. Visualizan que algunos profesores poseen más experiencia en una disciplina o área de conocimiento por lo que ellos son capaces de evaluar la forma de pensar de un estudiante respecto a tales contenidos. *Transición del relativismo al compromiso dentro del relativismo*: en esta transición los estudiantes manifiestan un sentimiento de soledad y confusión en un mundo en donde no existen verdades absolutas por lo que se cuestionan sobre la manera de trascender el propio relativismo. Es posible que ellos pospongan el paso a la siguiente posición, es decir, al compromiso dentro del relativismo, por un año o más, debido a un proceso de exploración de las perspectivas alternativas que existen al ver el mundo y los problemas, tanto en el interior de los cursos como en y las diversas áreas de la vida. Proceso al que Perry denominó “desarrollo lateral” (1981, p.89), para distinguirlo de aquel momento en que los estudiantes pueden llegar a esperar pasivamente sin tomar decisión alguna.

Compromiso dentro del relativismo (posiciones seis a la nueve): en ésta, los estudiantes asumen, con un alto sentido de responsabilidad, la necesidad de elaborar conclusiones personales y asumir una visión propia de las cosas y los problemas, en un mundo que es percibido como relativo e incierto. Enfatizan la importancia de actuar de forma congruente con esta forma de ver las cosas y de asumir decisiones en diversos ámbitos sociales como el profesional (p.e. la carrera que se desea estudiar), religioso, familiar (p.e. tener o no una familia) o político. Estos compromisos son asumidos con un sentido de identidad con uno mismo y de pertenencia con estos grupos sociales, visualizando las consecuencias éticas que se asumen con estas decisiones. Los estudiantes en esta posición jerarquizan sus compromisos en función de las posibilidades que tienen para actuar y el tiempo con el que disponen. El punto de vista de los pares y de las personas más experimentadas en un ámbito de conocimientos son consideradas esenciales para poder perfeccionar y cristalizar el propio pensamiento y para establecer nuevos desafíos y aprendizajes personales.

Si bien, el modelo describe esta secuencia de desarrollo en la forma de comprender e interpretar el mundo académico y personal, Perry (1981) nunca consideró que esta fuera una secuencia invariante por la que todos los estudiantes transitan en el mismo orden ni a la misma velocidad. Incluso llegó a mencionar la posibilidad de que una persona pueda pensar de forma más simplista en un ámbito de su vida en comparación con otro. Particularidades que le definen como un modelo de desarrollo “flexible” en tanto no establece criterios estrictos en la temporalidad y secuencia de etapas, lo que supera una de las principales críticas al modelo de desarrollo de Piaget (Commons, Richards & Armon, 1984; Love, 1999).

En síntesis, el modelo heurístico elaborado por Perry ofrece una aproximación evolutiva que permite comprender la forma en que el pensamiento de los estudiantes universitarios en formación cambia y se transforma a lo largo de su vida académica, desde un

pensamiento absolutista en el que se considera que el conocimiento que poseen las autoridades (libros y profesores) es correcto o erróneo, pasando por un periodo de subjetivismo extremo en donde no hay reglas generales y el conocimiento es considerado válido, incierto y requiere poca justificación, hasta formas relativistas de ver el mundo en donde se reconoce que el conocimiento es construido por medio de interpretaciones personales que son apoyadas por las mejores evidencias y argumentos disponibles.

El modelo de Perry muestra además que el pensamiento relativista que se desarrolla al final de este proceso evolutivo comienza a ser decisivo para la futura vida profesional del estudiante, en especial porque permite empezar a tomar los primeros compromisos y decisiones personales en este ámbito de la vida (como la elección de una carrera profesional). Sin embargo, debido a que este autor únicamente incluyó en sus trabajos a estudiantes que se encontraban en formación académica dentro del aula, no profundizó en cómo estas formas de pensamiento relativista se expresan una vez que el estudiante se ve inmerso en el mundo laboral.

Apoyados en el modelo de Perry, posteriores estudios se han abocado a esta tarea. Entre éstos se encuentra el realizado por Baxter Magolda (2002, 2004), quien exploró las características del pensamiento de estudiantes post-universitarios que comienzan a tener experiencia en el ejercicio de su profesión; y los que hemos desarrollado recientemente en la UNAM (Díaz, 2005; Díaz & Flores, 2005; Flores, Otero & Lavallée, 2010), con estudiantes de Psicología (programa PREPSE) que se encuentran en formación a nivel posgrado y que tienen la oportunidad de practicar y ejercer enfrentando problemas que son propios de la profesión. A continuación se presentan los avances obtenidos en estos estudios respecto a la caracterización del pensamiento de quien es considerado competente para derivar, a partir de ello, los antecedentes inmediatos del presente trabajo de investigación.

Hacia el estudio evolutivo del pensamiento del psicólogo competente

Baxter Magolda (2002, 2004; véase también, Baxter Magolda & King, 2008) elaboró el Modelo de Reflexión Epistemológica a partir de un estudio longitudinal de 16 años en la Universidad de Miami. Realizó entrevistas anuales en las que pidió a los estudiantes, hombres y mujeres, que hablaran libremente sobre su papel como aprendices, el de los profesores y sus iguales en su aprendizaje, y que dieran su opinión sobre las formas de evaluación en la universidad, la naturaleza del conocimiento y la toma de decisiones en el ámbito educativo. También realizó entrevistas telefónicas a los estudiantes recién graduados para saber lo que para ellos había sido importante en sus vidas durante el último año.

El modelo describe cuatro fases: conocimiento absoluto, conocimiento transicional, conocimiento independiente y conocimiento contextual. A grandes rasgos, las tres primeras fases son semejantes a las del modelo de Perry, pero la de *conocimiento contextual* se identificó en aquellos estudiantes que comenzaban a tener experiencia en el ejercicio profesional, mayormente estudiantes posgraduados y/o en proceso de formación académica post-universitaria. La autora identificó que estas personas ubican que su papel es aprender a pensar y hacer juicios propios frente a problemas específicos del ámbito laboral para poder con ello tomar las mejores decisiones, es decir, estas personas desarrollan un *pensamiento contextualizado* en tanto toman en cuenta la situación o condiciones laborales y particulares bajo las cuales ocurre un problema. También mencionan la importancia de aprender a integrar y utilizar el conocimiento proveniente de la propia experiencia laboral, una vez que han experimentado diversas formas en que se puede enfrentar y resolver un problema. Para estas personas, el conocimiento es considerado ante todo como personal, valioso en sí mismo y que deviene a través de la acción. Enfatizan que observar y evaluar a los jefes, colaboradores y otras personas significativas en sus vidas, favorece y enriquece sus experiencias de aprendizaje.

Baxter Magolda también identificó que a lo largo de las tres primeras fases del modelo, las mujeres tienden a considerar el punto de vista de los pares mediante un trabajo colaborativo y los hombres mediante un proceso de debate y competencia, sin embargo estas diferencias ya no son observadas en la última fase de desarrollo, es decir, en la de conocimiento contextual.

De tal forma, los estudios de Baxter Magolda agregan un aspecto interesante respecto al proceso evolutivo del estudiante en formación pues sugieren que, cuando los estudiantes ingresan al mundo laboral, desarrollan un pensamiento de tipo relativista en el que se valoran tanto el conocimiento obtenido en la académica como el que se genera con la experiencia al ejercer y en la interacción con las personas con las que se labora. Aspectos que, como lo señalé en el capítulo anterior, han sido referidos en el perfil esperado en el profesional competente del siglo XXI, en general, y en el del psicólogo competente, en particular.

En la misma línea de estudio, y bajo el interés en comprender cómo el desarrollo de un pensamiento relativista puede dar cuenta de la evolución del pensamiento del psicólogo competente, en la UNAM se han realizado dos estudios con alumnos del PREPSE. Como mencioné en el capítulo dos, en este programa de maestría el psicólogo tiene la oportunidad de continuar una formación especializada basada en los avances de la disciplina y en la oportunidad de ejercer en escenarios educativos.

En un primer estudio (Díaz & Flores, 2006) realizamos entrevistas a tres estudiantes en su último semestre de formación, pidiéndoles que observaran y describieran videos, previamente grabados, de sus actividades profesionales. Se identificó que los psicólogos describieron su papel en la profesión con base en el análisis y reflexión de los conocimientos teóricos y metodológicos propios de la Psicología pero haciendo un mayor énfasis en el conocimiento obtenido a partir de las experiencias de trabajo y atención a las personas que se benefician con sus servicios.

Posteriormente, Flores, Otero y Lavallée (2010) realizaron un estudio longitudinal en el que participaron dos cohortes, cada uno de seis estudiantes, a los que se le dio seguimiento durante los cuatros semestres que duró la maestría. Mediante el uso de entrevistas realizadas al final de cada semestre, las autoras identificaron un proceso evolutivo de cuatro posiciones: *dependencia de la autoridad, validación de la experiencia, autonomía profesional y compromiso con la profesión*. Entre otros aspectos, el modelo identifica que, en dependencia de la autoridad: el psicólogo en formación asume que todo problema profesional tiene una respuesta derivada del conocimiento disciplinar por lo que la actividad profesional queda relegada a segundo término. En validación de la experiencia: el psicólogo reconoce que la experiencia profesional es importante para poder dar una interpretación personal al conocimiento disciplinar aunque considera que ésta debe ser avalada por el profesor. Autonomía profesional: el psicólogo valora un criterio y punto de vista propio que surge al integrar el conocimiento derivado de la experiencia profesional con el de la disciplina, criterio que es considerado central para poder ejercer la profesión; el punto de vista de los profesores es apreciado pero no determinante. Compromiso con la profesión: el psicólogo asume un compromiso con su propio aprendizaje, analiza las implicaciones futuras de su formación y asume una identidad y ética general.

El objetivo de la presente investigación se orienta a extender los hallazgos de estos últimos dos estudios e incorporar un aspecto que no ha sido considerado en los modelos del pensamiento del estudiante universitario en formación: la visión que ellos tienen respecto a su actuación profesional en escenarios reales, en especial, en situaciones de servicio y atención al cliente, y la visión que tiene el profesional respecto a sus pares como fuente de conocimiento. Así mismo, se orienta a profundizar en un aspecto que ya ha comenzado a ser analizados en estos estudios previos (Flores et al., 2010), es decir, la visión que tiene el profesional respecto a su conocimiento profesional (disciplinar y experiencial).

Como he planteado a lo largo de este trabajo, analizar estos tres aspectos resulta central para identificar la forma en que el psicólogo en formación logra aproximarse a una perspectiva profesional propia que define el pensamiento del psicólogo competente (Arredondo, et al., 2004; Elman, et al., 2005; Rodolfa, et al., 2005): comprender y ver de forma integral el conocimiento generado en la disciplina y el obtenido al ejercer la profesión; ser consciente y sensible de las características y necesidades del cliente que recibe los servicios profesionales del psicólogo; e integrar las diversas experiencias profesionales y puntos de vista que tienen los colegas con los que se labora (Arredondo, et al., 2004; Elman, et al., 2005; Rodolfa, et al., 2005).

De tal forma, las siguientes preguntas orientan el objetivo del presente estudio: ¿en qué forma la perspectiva profesional del psicólogo cambia, se transforma y se perfecciona en la última fase de su formación como profesional competente?, ¿cómo las cualidades descritas en el perfil del pensamiento del psicólogo competente toman forma en un contexto de formación especializada en escenarios educativos?, ¿cómo podemos dar cuenta de las diferencias individuales en la forma en que los profesionales aprenden a pensar como psicólogos?

Partimos de la idea sostenida en estudios anteriores (Díaz & Flores, 2006; Elman, et al. 2005; Flores, et al., 2010; Hoshmand & Polkinghorne, 1992; Rodolfa, et al., 2005), la que dicta que los programas de formación en donde el psicólogo posgraduado tiene la oportunidad de continuar una formación basada en el conocimiento de los avances de la disciplina y de la experiencia obtenida en el ejercicio profesional, son el contexto idóneo para dar respuesta a estos cuestionamientos.

CAPITULO IV

Método

Participantes: Participaron voluntariamente tres psicólogos escolares inscritos en el Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE) del posgrado en Psicología de la UNAM. Como parte de su proceso de formación en la práctica, estos psicólogos cubrieron un mínimo de 1656 horas de servicios profesionales en un centro comunitario, dando apoyo a estudiantes de secundaria que enfrentan problemas de aprendizaje, mediante sesiones de trabajo académico en pequeños grupos. Los psicólogos también asistieron a cursos formales, cubriendo 336 horas, para apoyar teórica y metodológicamente sus actividades de formación en la práctica durante los cuatro semestres que duró el programa. Participaron en reuniones de asesoría y retroalimentación a través de situaciones de discusión de casos y seminarios especializados en el tema de problemas de aprendizaje, bajo la coordinación de un profesor-tutor experto en el área (Flores 2001).

Se decidió llevar a cabo este estudio en una población de estudiantes de posgrado que se encontraban por terminar su proceso de formación como especialistas en Psicología escolar, debido a que la literatura reporta que en estudiantes avanzados es más probable ubicar el desarrollo y consolidación de los niveles de pensamiento relativista (Baxter Magolda, 2002, 2004^a, 2004^b; King & Kitchener, 2002, 2004), los cuales hemos vinculado con el desarrollo de una perspectiva o pensamiento competente.

Diseño: Debido a la complejidad y particularidad del fenómeno de estudio, en este caso, la perspectiva del psicólogo en formación, y el interés en profundizar en éste (Sandín, 2003; Buendía, Colás & Hernández, 1998), se llevó a cabo un estudio cualitativo fundamentado en un paradigma constructivista desde el cual se asume que las personas reconstruyen constantemente su realidad a partir de sus experiencias con el mundo; que existen múltiples formas, más o menos sofisticadas, de comprender esta realidad; y que se

puede acceder a estas formas de comprensión a través de la interacción entrevistador-entrevistado (Guba & Lincoln, 1994; Baxter Magolda, 2004^a).

Se llevaron a cabo dos entrevistas en el último semestre de formación, una al inicio y otra al final. Si bien, los modelos de desarrollo utilizan un periodo estándar de un año para dar cuenta de los cambios en el pensamiento del estudiante, estudios realizados en contextos de formación en la práctica y en contextos educativos que promueven el análisis y la reflexión del propio conocimiento, reportan el paso de un pensamiento pre-relativista a uno relativista en el transcurso de un semestre académico (Benack, 1984; Brownlee, 2003^a; Gill, Ashton & Algina, 2004).

Con base en la técnica utilizada por Perry (1970), las entrevistas tuvieron un formato abierto. Para asegurar la validez ecológica, disminuir la deseabilidad social, y con el objeto de que el entrevistado expresara su visión profesional de manera fluida, y se mantuviera el foco de la entrevista en el ejercicio de la profesión (Berthelsen & Brownlee, 2007; Hofer, 2004; Hofer & Pintrich, 1997), los psicólogos observaron, de manera individual, videos obtenidos recientemente de sus actividades profesionales en el programa. Al iniciar las entrevistas se dio la siguiente instrucción a los psicólogos “Pláticame sobre lo que está pasando en las siguientes sesiones de trabajo con tus alumnos”.

En un estudio previo hemos probado la utilidad de esta técnica de entrevista, a la que hemos denominado *video-entrevista* (entrevista abierta en presencia de video), en tanto facilita la obtención de información exhaustiva y detallada de la perspectiva profesional del psicólogo (Díaz, 2005; Díaz & Flores, 2006).

Con el objeto de complementar la información obtenida en la video-entrevista y para no interrumpir su fluidez, se llevó a cabo una entrevista final de tipo semi-estructurada y sin la observación de videos. Esta última entrevista se llevó a cabo para profundizar en tres temas que se presentaron recurrentemente a lo largo de cada video-entrevista: la visión de los

entrevistados respecto a lo que es ser un psicólogo; la visión que tienen de los seminarios, cursos, y la discusión de casos del programa de formación. Estos aspectos fueron abordados mediante las siguientes preguntas guías: ¿qué es para ti ser psicólogo?, ¿podrías hablarme un poco más sobre los seminarios y cursos del programa?, ¿podrías platicarme más sobre la discusión de casos del programa?

Los dos tipos de entrevista (video-entrevista y entrevista semi-estructurada) se llevaron a cabo en las instalaciones de la Facultad de Psicología de la UNAM, con dirección en el Centro Comunitario Dr. Julián Mc.Gregor y Sánchez Navarro, sede del programa PAES.

Materiales: Se utilizó una videocámara para grabar las sesiones de práctica profesional de los psicólogos y para grabar los dos tipos de entrevistas realizadas. Se utilizó una computadora portátil para mostrar a los psicólogos los videos obtenidos con ayuda de un software diseñado para la edición y presentación de extractos de video en secuencia (Ulead Systems, 2004).

Procedimiento

Obtención y edición de videos

Se llevaron a cabo grabaciones de dos sesiones de trabajo de cada psicólogo con sus alumnos de secundaria, previo consentimiento informado obtenido de ambas partes. Se realizaron al menos dos sesiones previas de prueba y habituación para disminuir el efecto intrusivo de la videocámara (Bakeman & Gottman, 1989). Las grabaciones se realizaron dentro de los horarios habituales en que los psicólogos brindaban apoyo a sus alumnos de secundaria.

Se seleccionaron y editaron segmentos de las sesiones grabadas. El criterio de inclusión de estos segmentos fue que existiera interacción directa entre el psicólogo y sus alumnos al estar trabajando en tareas académicas. De tal forma, se excluyeron segmentos en donde

psicólogo y alumnos se encontraban en momentos de esparcimiento o cuando los alumnos salían del aula. También se excluyeron momentos en donde psicólogo y alumnos llevaban a cabo actividades repetitivas. Para todos estos casos excluidos, se editaron únicamente los primeros cinco segundos de estos eventos.

Mediante un estudio previo (Díaz, 2005; Díaz & Flores, 2006), hemos podido determinar que esta estrategia de segmentación permite obtener un muestreo representativo del ejercicio profesional del psicólogo y que añadir más segmentos promueve fatiga en los entrevistados y no aporta información adicional para el desarrollo de la entrevista. La duración aproximada de los segmentos ya editados en un solo video, fue de una hora a una hora y media.

Entrevistas

Una vez editados, los videos fueron mostrados a los psicólogos de forma individual mediante una video-entrevista (véase el Apéndice para una descripción de estos videos). A cada psicólogo entrevistado se le indicó “Platicame sobre lo que está pasando en las siguientes sesiones de trabajo con tus alumnos”. El video se observó en una computadora portátil y el entrevistado decidió libremente en qué momento detener el video para hacer comentarios. Mediante preguntas adicionales se solicitó información más detallada de lo que el entrevistado iba diciendo (Weiss, 1995). Cada video-entrevista tuvo una duración promedio de tres horas, divididas en tres o cuatro sesiones realizadas en días consecutivos.

Para obtener testimonio fiel del pensamiento del psicólogo vinculado a su ejercicio profesional reciente, las entrevistas abiertas se llevaron a cabo tres días después de haber realizado las grabaciones de las sesiones de formación del psicólogo en la práctica.

Transcripción y análisis de entrevistas

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas literalmente. Para su transcripción se utilizaron los siguientes criterios: se omitió el uso de muletillas como “éste, pus, etc.”, debido a que éstas no aportan información relevante para el objetivo del estudio y dificultan la legibilidad de la transcripción. Se agregaron, entre corchetes, artículos, pronombres y proposiciones para hacer más comprensible y fluida la lectura de la transcripción; también para agregar sustantivos que los propios psicólogos utilizaron a lo largo de la video-entrevista, en sustitución de referentes extralingüísticos como “éste, aquel, ese”. Se hizo uso del paréntesis para hacer más claras y explícitas algunas ideas expresadas por los psicólogos.

Para mantener la confidencialidad de los psicólogos entrevistados y de sus alumnos, sus nombres fueron reemplazados en la transcripción.

Con base en el modelo teórico de Perry (1970, 1981) y trabajos posteriores (Berthelsen & Brownlee, 2007; Griffith, 1980), se identificaron aquellos fragmentos en donde los psicólogos hicieron referencia a su visión sobre: los libros/profesores del programa y sus experiencias al ejercer; los pares o compañeros de formación y; sus propias funciones como psicólogo en la relación con el cliente. Aspectos que han sido reportados centrales en la conformación de una perspectiva profesional propia del saber pensar como psicólogo (Arredondo, et al., 2004; Elman, et al., 2005; Rodolfa, et al., 2005). Para cada uno de los psicólogos se analizaron los cambios observados, comparando fragmentos de transcripción de la entrevista inicial y final con base en estas tres categorías. Para incrementar la exactitud en la interpretación y la credibilidad de categorías y patrones identificados, se mantuvo una constante discusión entre dos jueces hasta lograr una mayor confiabilidad y claridad en las definiciones.

CAPITULO V

Resultados

A continuación se analiza el cambio en el pensamiento o perspectiva profesional de los tres estudiantes entrevistados, Ricardo, Bruno e Isabel. Se describen estos cambios en el último semestre de formación, comparando fragmentos de transcripción de las entrevistas obtenidas al inicio con las del final de este semestre. Para dar seguimiento a estos cambios se definieron tres categorías de análisis con base en la literatura y hallazgos de estudios previos realizados en el campo de la epistemología personal, y a la luz de las cualidades que definen el pensamiento del psicólogo competente: papel del conocimiento profesional, papel de los pares y papel del psicólogo en la relación con el cliente:

1) *Papel del conocimiento profesional*: describe la visión que tiene el psicólogo respecto a cómo influyen los profesores, las fuentes bibliográficas, y la propia experiencia al ejercer, en la conformación del propio conocimiento profesional. En este caso, los profesores refieren a los docentes que imparten clases en el PREPSE, y a los docentes-tutores que imparten seminarios específicos y acompañan al psicólogo en el ejercicio de su profesión al interior de los escenarios del programa. Las fuentes bibliográficas refieren a los libros, artículos de revistas y documentos que los psicólogos en formación revisan al interior del programa. En el caso del PAES, esta formación disciplinar está sustentada en la literatura sobre la conceptualización, evaluación, diagnóstico e intervención en el campo de los problemas de aprendizaje (Flores, 2001).

La definición de esta primer categoría, papel del conocimiento profesional, se apoya en los trabajos realizados por Perry (1981, 1985) al caracterizar las diversas formas en que el estudiante concibe a la autoridad, es decir, profesores y libros, y de cómo influyen en el desarrollo de una comprensión propia del mundo académico. Posteriormente Baxter Magolda

(Baxter Magolda, 2004^b, Baxter Magolda & King, 2008), amplia la noción de autoridad para referir el momento en que las personas aprecian la propia experiencia laboral, y la de los jefes y supervisores, como fuente valiosa de conocimiento. En el ámbito profesional, esta categoría intra-personal es esencial para poder comprender la forma en que el psicólogo aprende a ver de forma integral el conocimiento derivado en la disciplina y el obtenido al ejercer, cualidad que identifica el pensamiento del psicólogo competente (Elman, et al. 2005; Rodolfá et al., 2005).

2) *Papel de los pares*: refiere a la visión que tiene el psicólogo respecto a cómo los intercambios con los pares influyen en la conformación de una comprensión profesional propia. En este caso, los pares refieren a los compañeros de formación del programa PREPSE, quienes participan en las clases y seminarios, y conforman las discusiones de casos en los escenarios de formación del PAES. Como se mencionó en el capítulo dos, en la discusión de casos, los psicólogos aprenden a describir y explicar los avances y problemáticas que enfrentan con sus alumnos de secundaria, mediante un proceso de reflexión e intercambio de experiencias profesionales con sus compañeros de formación.

La definición de esta categoría, papel de los pares, está inspirada en los trabajos realizados por Perry (1981, 1985), e interpretados por Griffith (1980), quienes caracterizaron las diversas formas en que el estudiante concibe a sus compañeros de clase y de cómo influyen en el desarrollo de una comprensión propia. Baxter Magolda (Baxter Magolda, 2004^b, Baxter Magolda & King 2008), retoma esta categoría conceptual para extender la noción de “pares” a la de “compañeros de trabajo” una vez que el estudiante comienza a tener sus primeras experiencias laborales. Esta categoría resulta central para dar cuenta de la forma en que el psicólogo logra comprender e integrar las experiencias y puntos de vista de los colegas con los que trabaja, cualidad interpersonal que complementa el perfil del pensamiento del psicólogo competente (Arredondo et al. 2004).

3) *Papel del psicólogo en la relación con el cliente*: Refiere a la visión que tiene el psicólogo respecto a las funciones que le corresponden en situaciones de interacción con las personas que reciben sus servicios profesionales. En este caso, el cliente refiere a los alumnos de secundaria que reciben apoyo por parte de los psicólogos que se encuentran en los escenarios de formación del programa PAES. Desde una perspectiva cognitiva, estos estudiantes de secundaria enfrentan algunas dificultades en sus procesos de pensamiento cuando responden a las demandas de su ámbito escolar, es decir, manifiestan problemas en sus capacidades cognoscitivas, metacognoscitivas y motivacionales, sea en el ámbito de la lectoescritura o en el de las matemáticas (Flores & Macotela, 2006).

La descripción de esta tercer categoría, papel del psicólogo en la relación con el cliente, se apoya en la capacidad del psicólogo competente para ser consciente y sensible en el trabajo y relación profesional con los diversos clientes que reciben sus servicios del profesional (Elman, et al., 2005; Rodolfa, et al., 2005). Hasta el momento, no existen estudios que muestren cómo esta cualidad contribuye en el desarrollo una perspectiva profesional en el psicólogo competente.

Al analizar los resultados, se presentan viñetas tanto de las video-entrevistas como de las entrevistas semi-estructuradas. Para el primer caso, en el Apéndice (pág. 121) se describe el contenido del video que el entrevistado se encontraba observando en cada momento de la video-entrevista. Estas descripciones son señaladas con la palabra *video* y un número en superíndice: *video*ⁿ. Por ejemplo, en el primer fragmento de entrevista que presento a continuación, el psicólogo entrevistado (Ricardo) se encontraba observando el *video*¹ (véase Apéndice, pág. 121) en donde se observa que, durante sus prácticas profesionales, pide a uno de su alumnos de secundaria que busque un tema en un libro de Biología sobre el cual tienen que leer para poder responder unas preguntas del libro. Posteriormente el alumno hojea el libro mientras que Ricardo revisa un segundo libro de Biología.

Análisis individual

Ricardo: De la dependencia de la autoridad a la validación de la experiencia

De la entrevista inicial a la final, el psicólogo Ricardo muestra una evolución muy importante en la visión del origen de su conocimiento profesional, sus funciones y sus pares, comenzando a conformar las cualidades de un pensamiento competente, sin que éstas hayan podido consolidarse.

Este cambio se observa, en el paso de una perspectiva profesional denominada *dependencia de la autoridad* (ver figura 1, pág. 128), en la que se depende de la autoridad (libros y profesores) para saber cómo comprender el mundo profesional y cómo desempeñarse en éste, y en la que los pares y el cliente son reconocidos pero no son tomados en cuenta; a una perspectiva nombrada *validación de la experiencia* (ver figura 2, pág. 129) en la que se incorpora la propia experiencia al ejercer y la de los pares para saber cómo comprender y desempeñarse en la profesión, y en la que el cliente es considerado indispensable.

A continuación se describe cómo se manifiesta esta evolución en Ricardo, haciendo uso de las tres categorías de análisis propuestas: papel del conocimiento profesional, papel de los pares y papel del psicólogo en la relación con el cliente.

Entrevista 1: Dependencia de la autoridad

1.1 Papel del conocimiento profesional.

Al iniciar el estudio, es decir, en la primer entrevista, encontramos que Ricardo muestra una perspectiva profesional en la que concede validez total al conocimiento vinculado con lo que ha leído o escuchado de sus maestros. Conocimiento que considera necesario y suficiente para poder comprender los eventos y situaciones que enfrenta en la profesión y para saber cómo desempeñarse en ésta.

Lo anterior es ejemplificado después de que Ricardo observa un extracto de video¹ (véase Apéndice para una descripción de este y los demás videos que van a ser señalados) y comenta que los libros le ayudan a entender lo que es un alumno con problemas de aprendizaje:

Los chicos vienen aquí y tienen problemas de aprendizaje, porque, como ya lo decía la literatura, no porque no sean inteligentes, ...más bien porque no tienen las estrategias adecuadas... Los artículos que hemos revisado, en los seminarios por ejemplo, esta literatura va a importar, sobre todo cuando te preguntas sobre algo... pues ahí hay información muy importante de que han escrito sobre el tema, de cómo [los alumnos] no tienen una manera adecuada de aprendizaje o no existe en las escuelas tradicionales una manera efectiva de enseñar.

Al invitarlo a hablar sobre los cursos y seminarios del programa de formación, enfatiza que también las revistas científicas, en su calidad de fuente válida de conocimiento, son un referente indispensable para saber cómo hay que trabajar con estos alumnos. Subordinando así la experiencia profesional a los saberes de la profesión:

La literatura... da validez y sustento a las actividades que tú realizas. En el momento que han sido publicados [los estudios en una revista], es porque son validados... El hecho que tu trabajes con ese tipo de información le da sustento a tu conocimiento que tú manejas en tu trabajo práctico y [así] sentirte tú también más seguro en cómo desarrollas tus conocimientos.

La omnipresencia que Ricardo otorga a la literatura que es propia de la profesión, es incluso extendida a los libros de texto que utilizan los alumnos de educación secundaria que atiende en el programa. Para él, estos libros también deben ser leídos para poder llegar a ejercer la profesión correctamente, especialmente porque ayudan a seguir procedimientos y reglas de apoyo a los alumnos. Al observar otro de los videos² comenta:

Yo creo que un [psicólogo] debe tener conocimientos con respecto al tema que va a asesorar a los chicos. Yo creo que es una parte fundamental el que tú domines esos conocimientos... Afortunadamente en el metro un día iba pasando un señor

vendiendo cuadernillos de fórmulas [matemáticas], lo metí en mi mochila y pensé, “¡Este cuadernillo no lo voy a soltar!”...Me siento con la seguridad de que, como teníamos el manual y era una situación de seguir la fórmula [para sacar perímetros], pues no hay problema, ni complicación.

Para Ricardo, los libros no son la única fuente de autoridad válida para adquirir el conocimiento profesional, él también ubica a sus profesores de formación, en quienes confía plenamente, pues considera que también poseen el conocimiento de cómo se debe actuar en la profesión. Así, al cuestionarle si existen diversas formas de apoyar a los alumnos de secundaria, refiere que es su profesor-tutor quien conoce esta respuesta:

Yo pienso que a lo mejor si puede a lo mejor haber... otro método u otra estrategia [para apoyar a los alumnos]...A lo mejor yo no las veo, o a lo mejor me hace falta platicarlo con [mi coordinador(a)] para que me dé una asesoría mejor, que... me diga “a lo mejor es esto, a lo mejor es aquello”. Sí, esa es una situación que yo en lo personal no conozco, y que a lo mejor se tiene que trabajar más.

De tal forma, se observa que Ricardo no ha desarrollado una perspectiva propia que le oriente en el ejercicio de su profesión, especialmente frente situaciones que le generan dudas e incertidumbre. Al centrarse en los libros y profesores para saber cómo ver y ejercer la profesión, Ricardo refleja un aspecto necesario, más no suficiente, para conformar una perspectiva profesional propia que define al psicólogo competente pues él aun no ha logrado incorporar el valor que tiene el conocimiento que deviene de la propia experiencia al ejercer (Elman, et al., 2005; Rodolfa, et al., 2005).

1.2 Papel de los pares.

En este momento de su formación, Ricardo identifica las diversas opiniones que tienen sus compañeros respecto a los problemas que se enfrentan en la práctica diaria, sin embargo, él no las considera pertinentes, especialmente cuando estas opiniones difieren de la propia.

Por ejemplo, después de observar un video³, él se expresa respecto a las recomendaciones que sus compañeros le hacen al interior de las sesiones de discusión de casos del programa:

Sí, llega un momento en que necesitas tener mucha paciencia... mi angustia se ve manifestada de alguna forma [en este video], de que estoy viendo que [mi alumno] no está entendiendo... Yo quería buscar otra manera de explicarle [que es un perímetro]... En la discusión de casos lo quise plantear [a mis compañeros], pero como que ellos no me entendieron. Yo siento que como que más bien comprendieron que... era una cuestión de que estaba mal la manera en como yo lo estaba asesorando...pero yo dentro de mí sentía [que] no era así.

La dificultad de Ricardo para considerar la experiencia y punto de vista de los pares, cualidad indispensable para evaluar el propio desempeño profesional y generar nuevas ideas, tal como se espera que lo haga el psicólogo competente (Arredondo, et al., 2004), no solo se ve reflejada en el último fragmento, esta también se infiere de la escasa alusión que el psicólogo hace de sus compañeros de formación en el transcurso de esta primer entrevista (contando solamente con el fragmento analizado anteriormente).

Ahora bien, Ricardo cuenta ya con algunos elementos que le permitirán seguir evolucionando respecto a la visión que tiene de sus pares, pues a través de ellos ha logrado desarrollar un nivel de conciencia respecto a la diversidad que existe al actuar y comprender el mundo profesional. De tal forma, y como se observa en la siguiente categoría de análisis, la incertidumbre o ausencia de verdades absolutas comienza a matizar así la visión del estudiante (Perry, 1981).

1.3 Papel del psicólogo en la relación con el cliente.

Respecto a la visión que Ricardo tiene de las funciones que le corresponden al trabajar con las personas que reciben sus servicios, identifica que los profesionales de la Psicología pueden manifestar una diversidad de formas de ejercer. Todas ellas, incluso la propia, son consideradas como válidas en sí mismas, presumiblemente porque

responden a la guía proporcionada por la autoridad (ver categoría 1.1 conocimiento profesional).

De tal forma, Ricardo no visualiza que existen formas más o menos efectivas de comprender y enfrentar los problemas en una profesión, y que éstas pueden ser defendidas con razones y argumentos (Baxter Magolda, 2002). Lo anterior es ejemplificado después de observar un video⁴ pues Ricardo refiere que ninguna de las formas en que se puede apoyar a los alumnos de secundaria (incluyendo la propia) puede ser considerada incorrecta:

Tú bien sabes que todos los tutores tenemos una diferente forma de trabajar, nuestro propio estilo..., no se trata de tachar o no tachar, si sirve o no sirve, yo creo que si responde a lo que es tú trabajo, ...pues yo creo que vale la pena o de alguna manera sirve... Yo creo que es así.

Al validar de esta forma la diversidad en el ejercicio de la profesión, Ricardo no puede distinguir los diversos intereses que tienen sus alumnos, la forma en que ellos aprenden, ni la forma que tienen de ver las cosas, es decir, no ha logrado consolidar una de las cualidades interpersonales que definen el pensamiento del psicólogo competente, y la cual subraya la sensibilidad del psicólogo frente a las características y necesidades del cliente (Elman, et al., 2005; Rodolfa, et al., 2005).

En vez de ello, y asumiendo ser el portador del conocimiento que la autoridad le ha transmitido (ver también categoría 1.1 conocimiento profesional), Ricardo considera que el alumno debe responder a sus decisiones y expectativas. Por ejemplo, en el siguiente fragmento considera que él es el principal responsable de seleccionar los materiales y lecturas que son adecuados para dirigir el aprendizaje del alumno y que éste último solo debe abocarse a ello:

Te comento, ahí [en el video⁵] vamos comprando la monografía [que necesita el alumno] y la empezamos a analizar pero ahí pasa algo muy interesante... cuando

yo le digo a él “ve y traite los libros”, es porque me doy cuenta que realmente la monografía no nos va a servir de mucho... Eso para mí es un punto muy importantísimo,...al alumno hay que decirle cómo involucrarse, es decir, por medio de qué estrategias se puede involucrar en la tarea.

Incluso, después de observar otro video⁶, él expresa abiertamente los continuos esfuerzos que realiza para que el alumno responda a sus propias expectativas, sin considerar las del alumno:

Pues empezamos la sesión... pero yo me daba cuenta que [al alumno] no le caía el veinte de la importancia que es anotar las tareas. Yo quise darle un ejemplo [de cómo hay que hacerlo] ...pero no estaba funcionando al cien por ciento porque en su conducta no respondió de acuerdo a mis expectativas...Entonces [dije],” no me va a quedar de otra más que decirle cómo debe anotar la tarea”.

A pesar de la dificultad que Ricardo tiene para comprender al alumno, sus características y necesidades, en los siguientes dos fragmentos él expresa su preocupación por empezar a hacerlo, lo que presume su próximo arribo a la siguiente posición de desarrollo (validación de la experiencia). En el primer fragmento, y después de preguntarle qué significa ser un psicólogo, expresa esta preocupación en términos de un reto profesional:

El psicólogo...para mí es aquella persona que echa mano de los conocimientos, de los procesos psicológicos básicos de una persona para tratarlo de ayudar en su proceso de aprendizaje... pero, ¿cómo aprenden, cómo piensan ellos?, ¡Hace un reto muy grande porque no es nada sencillo!

En el segundo, expresa su interés por comenzar a comprender los procesos de pensamiento y aprendizaje del alumno. Después de observar un video⁷ señala:

Esas situaciones para mí sí son un poquito difíciles de manejar, ya en el estilo de aprendizaje del chavo, en cuanto a su forma como aprende... a mí en lo personal me ha costado trabajo... Llega un momento en que necesitas tener mucha paciencia porque...no puede ni sacarme lo que es el área y lo que es el perímetro.

Al terminar de analizar la visión que Ricardo tiene de sus funciones en situaciones de trabajo con el cliente, no solo se confirma que aun no ha consolidado las tres cualidades de un pensamiento competente, también se evidencia una lógica interna entre las tres categorías de análisis, es decir, que existe una coherencia en la forma en que él psicólogo se posiciona frente a los libros y sus profesores del programa (ver categoría 1.1 papel del conocimiento profesional) y el modo en que concibe a sus alumnos, pues en ambos casos el que aprende es visto como un receptor pasivo del conocimiento que posee y transmite la autoridad. Así mismo, se observa que los pares son considerados irrelevantes pues presumiblemente ellos responden al punto de vista de la autoridad y la información que de ella proviene.

Entrevista 2: Validación de la experiencia

En la segunda entrevista realizada a Ricardo, es decir, al terminar su formación en el programa de posgrado, se observa un avance importante en la visión del origen de su conocimiento profesional, sus funciones y sus pares, comenzando a conformar las cualidades de un pensamiento competente. Denominamos a esta perspectiva como validación de la experiencia (ver figura 2, pág. 128), a través de la cual Ricardo valora la experiencia obtenida al ejercer, incorpora las necesidades y características del cliente, y aprecia la opinión y experiencia de los pares.

Esta perspectiva no puede ser considerada el referente de un pensamiento competente bien consolidado debido a que la autoridad (en este caso, los profesores) continúa siendo determinante para validar la forma de ver y ejercer la profesión y, aunque el conocimiento derivado en la disciplina y el obtenido al ejercer son valorados, aún no se logra establecer una relación integral entre éstos (Elman et al., 2005; Rodolfa et al., 2005).

2.1 Papel del conocimiento profesional.

Respecto a la visión que Ricardo tiene del origen de su conocimiento profesional, los profesores y los libros ya no son su única fuente de conocimiento, pues ahora también valora el conocimiento obtenido de su experiencia al ejercer. Considera que este último es igual de importante para poder desarrollar una comprensión personal de la profesión y para saber que decisiones llevar a cabo en ésta. Cualidad que Shön (1983, 1987) identificó en los practicantes que son reflexivos de su propio ejercicio profesional.

En el siguiente ejemplo, y después de observar un video⁸, Ricardo distingue que la comprensión que tiene de los eventos y situaciones que enfrenta en el mundo profesional no siempre se origina en los libros:

Hay muchas cosas en el trabajo con los chicos (refiriéndose a los alumnos de secundaria) que tienes que poder y saber interpretar de la manera más correcta..., cosas que no están escritas en ningún libro, ni [mi coordinadora] ni nadie me lo dijo, ... y que sin embargo ahí están.

Al preguntarle sobre qué quiere decir con “interpretar”, Ricardo explicita que estas formas de comprensión se originan en las experiencias mismas que tiene al ejercer dentro del programa, experiencias que considera son una clara evidencia de cómo se debe actuar en la profesión:

El trabajo con tus alumnos juega un papel muy importante porque vas mejorando tu conocimiento como tutor, te van dando las evidencias de qué es lo que se debe de considerar importante, ... qué aspectos son los que se tienen que trabajar..., por eso es interesante, y más que interesante, importante.

Sin embargo, al estar observando otro video⁹ y preguntarle a qué se refiere con “libros”, él retoma, como lo hizo seis meses atrás en la primera entrevista, que las fuentes bibliográficas de su disciplina son también un referente indispensable, especialmente porque ayudan a saber cómo desempeñarse en la profesión:

Nuestro trabajo es profesional desde la perspectiva de que está soportado en

teorías, obviamente tiene un sustento teórico, que es el que te da esa profesionalización en lo que haces. En los autores que nosotros hemos revisado [en los cursos de la maestría], manejan esta parte... del proceso de aprendizaje del alumno, bueno, yo lo he leído en los libros... Soy muy dado a relacionar cosas de libros, ¡claro! no lo voy a decir igual, si no tal como yo lo entiendo.

Es importante señalar que si bien Ricardo logra diferenciar el conocimiento experiencial, del obtenido y difundido en la disciplina a través de los libros, en ningún momento de la entrevista expresa que ambas formas de conocimiento puedan ser complementadas para conformar una visión propia e integral del mundo profesional. Lo que sí es identificado en el caso de los otros dos psicólogos entrevistados, como se verá más adelante.

Al seguir analizando la visión que tiene Ricardo de su conocimiento profesional, un aspecto más hace pensar que no ha logrado conformar un pensamiento competente (Elman, et al., 2005; Rodolfa, et al., 2005). El considera que los profesores del programa de formación, ahora en su calidad de expertos en un campo de conocimientos, son determinantes para poder “completar” una comprensión personal de cómo hay que ejercer en el mundo profesional. Así se observa cuando habla de los docentes que se encuentran más cercanos a su formación en la práctica (profesor-tutor), después de invitarlo a hablar sobre las sesiones de discusión de casos:

[Mi coordinadora], primero que nada, la que va dirigiendo, ...quien tiene mayor conocimiento en el área, te puede ayudar a comprender el trabajo, ...son elementos con los cuales tú vas a ir completando tus conocimientos en relación a lo que hace el psicólogo.

De tal forma, en la perspectiva de Ricardo parece conservarse la misma estructura identificada en la primera entrevista, en donde la autoridad es central para saber cómo ver y ejercer la profesión, y se agrega una nueva estructura en donde la experiencia profesional también es considerada igual de importante. Aspectos similares a los que Perry (1981)

identificó en los estudiantes descritos en la posición denominada *relativismo subordinado* (posición 4), en la que las personas reconocen y subrayan la necesidad de desarrollar una comprensión personal de las cosas pero consideran que deben hacerlo bajo la petición y supervisión de los profesores.

2.2 Papel de los pares.

Ricardo no solo comienza a validar su propia experiencia profesional como fuente de conocimiento, ahora también considera que las experiencias y opiniones profesionales que tienen sus compañeros de formación son útiles, principalmente porque promueven la reflexión y ayudan a mejorar la forma de desempeñarse en la profesión. Ricardo refleja así, una de las cualidades interpersonales referidas en el perfil del psicólogo competente y la cual redundante en la autoevaluación de la eficiencia en el trabajo de atención al cliente (Arredondo et al., 2004).

En el siguiente fragmento, Ricardo describe cómo, en el marco de las sesiones de discusión de casos del programa, las experiencias de los pares son tomadas en cuenta para mejorar el trabajo de apoyo con sus alumnos:

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

Las experiencias que tienen sus compañeros de formación son especialmente valoradas al identificar similitudes con su propia experiencia profesional, y cuando se presentan dudas al tomar decisiones importantes:

En la sesión de discusión de casos íbamos exponiendo cada quien sus casos, situaciones concretas con cada uno de los [alumnos de secundaria]. Hubieron ejemplos de otros tutores que... yo lo relacionaba con el mío, con mi caso, y ya

decía “a mí también me está pasando lo mismo, ahora ya entendí” ...Si algo no te queda claro, si no estás seguro, entonces vas y lo comentas en la sesión de casos y ahí también, obviamente, eran toma de decisiones muy fundamentales que tienen que ver con las situaciones muy concretas en que trabajas... Esta parte de “yo te sugiero” ...Ya dependiendo de lo que me decían mis compañeros entonces ya al final yo tomaba una decisión.

Cabe destacar que las opiniones y experiencias de los compañeros de formación no son tomadas al pie de la letra, lo que sugiere nuevamente (ver también 1.1 papel del conocimiento profesional) que Ricardo está comenzando a conformar una perspectiva profesional propia que le permitirá seguir siendo capaz de interpretar y analizar otros puntos de vista y modificar el propio cuando se considera conveniente.

2.3. Papel del psicólogo en la relación con el cliente.

Uno de los aspectos más relevantes en la evolución del pensamiento de Ricardo se refleja en la visión que ahora tiene de sus funciones en situaciones de trabajo y atención al cliente (Elman, et al., 2005; Rodolfa, et al., 2005), pues él ya no ignora las características sus alumnos y describe sus funciones en términos de las necesidades y la forma en que ellos tienen de ver las cosas.

Por ejemplo, en el siguiente fragmento, y después de observar un video¹⁰, Ricardo expresa su interés en identificar primero lo que sabe el alumno, antes de decidir cómo apoyarlo. De tal forma, él adapta y contextualiza sus funciones profesionales de acuerdo a la situación específica que enfrenta con cada alumno:

La fórmula [para obtener perímetros] requiere que el chico tenga ciertos conocimientos previos y es evidente que no los tiene....Una parte básica en nuestro trabajo... es que seamos capaces de poder identificar...los conocimientos previos [de cada alumno]. Es importante porque es el punto de partida, ... yo identifico los conocimientos previos del chico y ya sé desde dónde debo de partir con él, qué es lo que el chico sí sabe o puede hacer.

Ricardo constantemente describe las decisiones que toma en la profesión, a la luz de las características de cada alumno, en el siguiente caso, la forma en que aprenden. Al observar otro fragmento de video⁸ menciona:

Para esta actividad académica que está relacionada con las matemáticas, empezamos por identificar...qué es lo que sabe el alumno..., también me doy cuenta que se le dificulta un poco la actividad [aunque] va siguiendo él su propia lógica, me doy cuenta que la está resolviendo bien, aunque con algunas imprecisiones.

Y reafirma nuevamente esta idea al preguntarle qué significa para él ser un psicólogo:

Para mí, el psicólogo es una persona que acompaña a un aprendiz en su proceso de aprendizaje, ... de una manera más idónea. Entonces tiene que estar evaluando... y vas tomando decisiones importantes.

Pero no solo las características (la forma de aprender y ver las cosas) y necesidades del alumno son relevantes, Ricardo parece ir más allá de esta cualidad esperada en el psicólogo competente (Elman, et al., 2005; Rodolfa, et al., 2005) al considerar al cliente como copartícipe de la toma de decisiones.

De tal forma, a diferencia de seis meses atrás, Ricardo ya no considera ser el único responsable del rumbo que toman las sesiones de trabajo con sus alumnos de secundaria. Así lo expresa después de ver un video⁸:

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

Incluso considera importante dejar que el alumno tome sus propias decisiones, reconociéndolo así como una persona que es activa en su propio proceso de aprendizaje. Después de observar un video menciona¹⁰:

Yo creo que ahí [en el video]...lo que yo pretendía es que [el alumno] tuviera la posibilidad de dar una solución a esa situación [académicas] que se le estaba

presentando, no darle de manera inmediata el apoyo. Que él de alguna manera buscara una manera de solucionar el problema... y yo le hacía hincapié “tenemos que solucionar esto pero no traes formulario y no traes los apuntes, ante una situación de estas, ¿cuál sería tu mejor forma de actuar?”

Al terminar de analizar la visión que Ricardo tiene de sus funciones, identificamos nuevamente una coherencia en la forma de ver a sus alumnos de secundaria y la forma en que él se percibe como estudiante en formación (ver también categoría 2.1 papel del conocimiento profesional). En ambos casos, valida el conocimiento que posee un estudiante y visualiza al aprendiz como un constructor activo de conocimiento. Calidad también identificada por Baxter Magolda (2002, 2004^a; 2008) en los estudiantes relativistas que comienzan a tener sus primeras experiencias laborales.

Bruno: De la autonomía al compromiso profesional

De la entrevista inicial a la final, el psicólogo Bruno muestra una evolución importante en la visión del origen de su conocimiento profesional, sus funciones y sus pares. Este cambio se identifica como el paso de una perspectiva denominada *autonomía profesional* (ver figura 3, pág. 129) en la que se distingue a la autoridad y la experiencia al ejercer, como fuentes de conocimiento complementarias e indispensables para saber cómo comprender y desempeñarse en la profesión, y en donde el cliente es central y los pares apreciados; a una perspectiva denominada *compromiso profesional* (ver figura 4, pág. 131) en la que se añade un sentido de pertenencia y compromiso con la profesión y el cliente mismo.

De tal forma, al iniciar el estudio Ricardo muestra haber conformando ya las tres cualidades de un pensamiento competente, añadiéndose, seis meses después, algunos aspectos vinculados con la construcción de su identidad y compromiso profesional.

Entrevista 1: Autonomía profesional

1.1 Papel del conocimiento profesional.

Respecto a la visión que Bruno tiene del origen de su conocimiento profesional, considera que los profesores y los libros, tanto como la experiencia obtenida al ejercer, son indispensables para poder desarrollar una comprensión propia e integral de la profesión, y para saber cómo desempeñarse en ésta.

En el siguiente fragmento, por ejemplo, se observa que Bruno valora a los libros no solo porque le ayudan a entender lo que sucede en su vida profesional, si no porque tienen una utilidad pragmática pues orientan las decisiones tomadas en el trabajo con sus alumnos de secundaria. Al invitarlo a hablar sobre los seminarios del programa de formación menciona:

En la sede del programa... pues desde las lecturas que nos dejan y el trabajo que hacemos, está totalmente en función de comprender el trabajo que hacemos y los fenómenos que ocurren... Son como ilustrar con teorías ese trabajo, entonces es como que muy obvio, aquí está pasando esto, hay que hacer esto otro... una aplicación directa y clara... El seminario de la sede está muy en función de que nosotros vayamos como que comprendiendo y capacitándonos.

Sin embargo, considera que el conocimiento obtenido por su experiencia profesional es indispensable, y complementaria, pues permite adaptar sus acciones profesionales en beneficio de quien recibe sus servicios. Aludiendo al mundo de la mecánica automotriz (llaves, tuercas y tornillos), él utiliza diversas metáforas para expresar esta visión integral del conocimiento profesional (conceptos, teorías y técnicas de enseñanza elaboradas por él mismo):

¿[A que me refiero] con elementos teóricos?, pues precisamente son como los marcos conceptuales que de alguna manera permiten al tutor, en este caso a mí, poder observar y poder comprender lo que está pasando... dentro de una relación de tutoría, y poder... brindar un apoyo efectivo... [Pero] incluso las herramientas, en este caso, ya las estrategias como que concretas de cómo le enseño [a un

alumno]...pues a la mera hora vas a tener muchos conceptos muy interesantes...pero si no tienes la llave, tuercas y el tornillo, pues el coche va quedar ahí igual de inservible. Y por eso digo que también es importante tener herramientas, técnicas, tener tantito criterio de imaginación para poder diseñarlas en caso de que no las tengas tan a la mano...y poder brindarle un apoyo efectivo [al alumno]...Es algo tan concreto y... tan aplicado,...cosas que a lo mejor...no las hemos estudiado directamente en [las clases], pero de alguna manera a mi me ayuda a tener estos otros recursos.

Bruno ejemplifica nuevamente, ahora mediante una metáfora gastronómica (los tacos), la forma en que integra estas dos fuentes de conocimiento, por un lado, los conceptos y teorías de la disciplina (la tortilla), y por el otro, las estrategias elaboradas y adaptadas por él mismo (el relleno):

La estrategia adecuada es la que se diseña para la persona en concreto, creo yo... casi casi como los tacos, la base es la misma (refiriendo a las teorías y conceptos revisados en los cursos del programa) y ya sabes tú que le echas (refiriendo a las estrategias de enseñanza que él elabora al trabajar con los alumnos de secundaria).

Al ver de forma integral los saberes de la profesión y el conocimiento obtenido al ejercer, Bruno se visualiza como un agente activo en la construcción de su propio conocimiento profesional. Cualidad que distingue al psicólogo eficiente y efectivo (Elman et al, 2005; Rodolfa et al., 2005) en particular, y al profesional competente del siglo XXI en general (Perrenoud, 2002^b; Le-Boerf, 1997).

Así lo refleja Bruno al terminar de ver los videos¹¹ de la primera entrevista:

Cuando yo entré al programa... me di cuenta que hubo de mi parte como que un propósito... Me propuse como entender la teoría y tratar de verla como que aplicada en las sesiones de tutoría, tratar de dar razón de los fenómenos que estaban ocurriendo en la tutoría..., yo tenía como que mucho esa intención, a mi me quedaba casi casi como una meta personal.... No tienes que decir” lo dice

Taylor 2000”, pero si decir “esto me suena como a aquello por esto y esto otro”. Tengo cierto marco que orienta mi acción.

Por otra parte, Bruno no solo valora la experiencia que obtiene al ejercer, también aprecia la que los docentes han desarrollado a lo largo de su vida profesional. Así lo muestra después de preguntarle cómo él ha aprendido las “estrategias” que utiliza al trabajar con sus alumnos de secundaria:

[Las estrategias para enseñar a mis alumnos] yo principalmente las he aprendido de manera verbal, este, ya sea de [mi coordinadora]...o con ustedes, contigo y con Manuel, con los [maestros] más cercanos que han colaborado [en el programa]. Una vez nos dio clase, no me acuerdo el apellido, Norma, y entonces también nos refería como que algunas estrategias como que muy concretas.

1.2 Papel de los pares.

Respecto a la visión que Bruno tiene de los intercambios con sus compañeros de formación, considera que éstos son un referente muy importante para poder reflexionar, comprender y mejorar el propio desempeño profesional.

Así, al invitarlo a hablar sobre la discusión de casos, él comenta que las diversas opiniones y experiencias profesionales que tienen sus compañeros, son útiles para saber cómo perfeccionar la propia actuación, especialmente cuando se presentan dudas en el trabajo de atención a los alumnos de secundaria:

Yo creo que la discusión de casos es llevar...situaciones pues realmente no bien logradas, bueno, al menos yo aprendo más de eso, porque me dicen [mis compañeros] “ no pues mira, tu supuesto fue éste cuando realmente es esto otro, entonces checa esto, esto y esto”...Yo creo que la discusión de casos tiene que ser cada vez que hay un caso, y un caso es precisamente algo que cada tutor en particular no le resulta tan fácil de abordar o no le convence la solución que dio o no sabe qué hacer de plano... Y como que por ahí me ha orientado la discusión de casos, como que un momento de compartir, escuchar y aprender, por ahí va.

Las opiniones y experiencias de los compañeros no son escuchadas de forma pasiva o porque éstas simplemente concuerden con la propia opinión, Bruno expresa que éstas son integradas a su vida profesional después de ser reflexionadas y decidir su utilidad. Al cuestionarle cómo “escuchar” lo ha “orientado”, señala:

[Escuchar] me orienta en cosas que a veces no se me habían ocurrido a lo mejor, o yo ni pensaba que podía verlas...Entonces escucho aportaciones... y pues ya lo integro. Escucho las cosas que mis compañeros van haciendo y si me checan, me ilustran y las aplico.

Al analizar la visión que Bruno tiene de sus pares, contamos con un segundo referente de que ha logrado conformar un pensamiento competente, es decir, que sabe trabajar de forma colaboradora e intercambiar puntos de vista con otros miembros de la profesión, siempre en beneficio del cliente (Arredondo et al., 2004).

En este sentido, se observa que Bruno aprecia tanto la experiencia profesional de sus pares como las que poseen sus profesores de formación, pues en ambos casos considera que éstas contribuyen a mejorar su desempeño profesional (ver también categoría 1.1 papel del conocimiento profesional). Lo anterior tal vez se deba a que Bruno ha comenzado a ver a sus profesores más como colegas de profesión poseedores de un conocimiento especializado, rasgo que identifica a los estudiantes relativistas que comienzan a establecer una relación más horizontal e igualitaria con sus docentes, reconociendo al mismo tiempo su nivel de expertez y que no están exentos de sesgos y prejuicios (Griffith, 1981).

1.3 Papel del psicólogo en la relación con el cliente.

Al analizar la visión que Bruno tiene respecto a las funciones que le corresponden en la profesión, se observa que no sólo continúa planteando sus funciones en términos de las características del cliente, sus necesidades y formas que tiene de ver las cosas, lo cual ya es en sí mismo un tercer referente plausible de un pensamiento competente y contextualizado

(Elman et al., 2005; Rodolfa et al., 2005), él ahora también sitúa sus acciones en el marco de un trabajo colaborativo psicólogo-cliente, en el cual las decisiones de este último son siempre reconocidas y tomadas en cuenta.

Primeramente, Bruno considera que, para poder tomar decisiones en la profesión, es necesario saber identificar las necesidades del alumno y comprender cómo aprende:

Aquí en la primera parte [del video¹²], lo que yo hice es esa parte de explorar si ellos tienen conciencia de si se les ha dejado alguna tarea, si saben cuál es, si saben de qué materia son, también checo el estilo que tienen de registrar sus tareas. Ser [psicólogo] es trabajar de manera directa con los estudiantes teniendo un conocimiento de los modos y formas del aprendizaje del otro, quien ocupe el lugar del otro... Es comprender con quien está trabajando para poder proponer una serie de situaciones, de soluciones... para procurar poder resolver la problemática que se le presenta, más o menos por ahí va.

Esta visión contextualizada de sus funciones se ve nuevamente expresada al preguntarle qué es ser un psicólogo:

[Ser psicólogo] es trabajar de manera directa con los estudiantes teniendo un conocimiento, digamos de los modos y formas del aprendizaje del otro, quien ocupe el lugar del otro.

Sin embargo, considera que el alumno también es parte activa en la toma de decisiones pues, después de observar un video¹³, menciona que el alumno es capaz de solicitar las ayudas cuando lo considera conveniente y que su papel como psicólogo es respetar y dar cabida a estas decisiones:

En esta parte [del video] me interesa explorar... en qué parte del proceso de elaboración de la tarea va mi apoyo. Si él me lo pide en concreto ¡excelente!, se está dando cuenta de la demanda de la tarea e incluso de su capacidad de responder a ella y en donde requiere mi ayuda... Mi idea al principio [del programa] era de casi darles la clase, “bueno, si tú vas a hacer un resumen, [entonces] un resumen se hace así”. Ahora no, ahora es tratar de que ellos me digan lo que saben y cómo [quieren] responder a esas tareas.

Las sesiones de trabajo con los alumnos de secundaria parecen estar organizadas de forma tal, que se promueven estos vínculos de colaboración y responsabilidad compartida:

En esa parte del video¹⁴, [el alumno quiere comprobar], por él mismo, el resultado de una división, y [yo digo], “¡vamos a darle un espacio a eso que tú estás haciendo, porque es importante que tú lo hagas!” de hecho, [después] cambiábamos de roles, él era el tutor y yo era el estudiante... ¡Sí!, durante la sesión le dedicamos un tiemposote grande, incluso a que él vaya tomando decisiones.

Bruno considera que algunas de sus decisiones pueden incluso subordinarse a las del alumno, promoviendo de esta forma un constante equilibrio entre las decisiones de quien proporciona sus servicios profesionales y de quien los recibe. Consideración que seguramente redundará en el beneficio obtenido por el cliente, especialmente en el ámbito motivacional. Después de observar un video¹⁵:

¡Ah!, en un inicio [del programa], él sacaba solamente una tarea..., entonces la mecánica que yo utilicé es “saca todos tus cuadernos”,...entonces seleccionábamos las [tareas] que todavía valía la pena hacer ¡desde su criterio! Según yo todas valen la pena hacerlas, pero él decía cuales sí valía la pena esforzarse o invertirle tiempo y cuáles no...Entonces fue como empezó él a tener como esa técnica que viste [en el video], saca todo y empieza como que a revisar y a revisar y a revisar.

Bruno valida así al alumno como una persona que es activa en su proceso de aprendizaje y no como alguien que solo recibe instrucciones e información del profesional de forma pasiva (Brownlee, 2003^{a, b}), lo que resulta congruente con la visión que tiene de él mismo frente a sus profesores (categoría 1.1 papel del conocimiento profesional).

La posición denominada autonomía profesional se expresa así congruente con las cualidades del pensamiento del psicólogo competente, es decir, con las que resultaron de los consensos internacionales alcanzados entre México, Estados Unidos y Canadá en el 2002

(Collins, Kaslow & Illfelder-Kaye, 2004; Kaslow, et al., 2004): comprender y ver de forma integral el conocimiento generado en la disciplina y el obtenido al ejercer la profesión; ser consciente y sensible de las características y necesidades del cliente que recibe los servicios profesionales del psicólogo; e integrar las diversas experiencias profesionales y puntos de vista que tienen los colegas con los que se labora (Arredondo, Shealy, Neale & Winfrey, 2004; Elman, Illfelder-Kaye & Robiner, 2005; Rodolfa, Bent, Eisman, Nelson, Rehm & Ritchie, 2005).

Entrevista 2: Compromiso profesional

Para la segunda entrevista, es decir, al terminar su formación en el programa, en la perspectiva de Bruno se agregan algunos aspectos que fueron identificados por Perry (1981) y Baxter Magolda (2008) en los estudiantes comprometidos con su visión relativista, y que en el caso de Bruno se expresan mediante un sentido de identidad y compromiso con la visión profesional desarrollada y con las decisiones tomadas en el trabajo de atención al cliente (quien sigue siendo reconocido por sus características y necesidades).

Dos aspectos más se añaden pues a pesar de que el conocimiento disciplinar y el obtenido al ejercer continúan siendo valorados por Bruno, ahora este último prepondera sobre el primero. Las experiencias y opiniones de los pares siguen siendo vistas como útiles, pero ahora además se reconoce que la propia experiencia profesional influye en la de los pares (ver figura 4, pág., 131).

2.1 Papel del conocimiento profesional.

Como en la primera entrevista, Bruno valora el desarrollo de una comprensión profesional propia que integra el conocimiento disciplinar y el obtenido de la propia experiencia al ejercer, sin embargo, este último es considerado preponderante sobre el primero, especialmente porque permite perfeccionar el desempeño en la profesión.

En los siguientes tres fragmentos se observa que los libros y los profesores continúan siendo apreciados. En el primero, Bruno expresa que el conocimiento obtenido al interior de las aulas universitarias es un referente importante para poder comprender y ejercer la profesión de forma adecuada:

Se supone que en el programa yo tenía que estar adquiriendo, o he adquirido, habilidades suficientes y los conocimientos suficientes para comprender el trabajo que implica el estar tutorando a un estudiante...y brindarle desde esas teorías de la Psicología, los conocimientos, las estrategias, los recursos que él necesite y de la manera adecuada a como él los necesita (video¹⁶).

El reafirma la visión que tiene de los saberes disciplinares al invitarlo a hablar sobre los seminarios y cursos del programa de formación:

Hemos estado estudiando aquí [en el programa] a varios autores. Hemos visto así como una serie de autores y de teorías que explican la forma en que el chico adquiere conocimientos... Todo lo que abordábamos iba muy, muy encaminado a lo que era el desempeño como tutor, apoyar desde la teoría. Explicaban que estaba ocurriendo en ese proceso de trabajo con los alumnos.

También los profesores más cercanos a su formación continúan siendo apreciados porque contribuyen a reflexionar, a generar una comprensión propia y a mejorar el ejercicio de la profesión. Así lo refiere al invitarlo a hablar sobre las sesiones de discusión de casos del programa:

La discusión de casos... era el espacio donde yo recibía apoyos...los de [mi coordinadora] eran como muy puntuales, vaya, ejercía como un poquito el estilo del tutor, de enfrentarnos a lo que estaba pasando, de ver como nosotros lo podíamos resolver, qué podíamos hacer, con qué cosa le dábamos explicación a eso que estaba pasando ahí, y luego ya nos decía “pues mira puedes hacer esto, puedes hacer lo otro”.

Sin embargo, un nuevo énfasis emerge cuando Bruno habla de su ejercicio profesional pues subraya que éste constituye un referente medular para reflexionar y poder perfeccionar el

desempeño en la profesión, y que incluso a través de éste conocimiento experiencial es que la información revisada al interior de las aulas adquiere un mayor sentido para la vida laboral. El conocimiento disciplinar es así subordinado al conocimiento experiencial:

[El trabajo con la gente]...es el fogueo práctico, ese elemento concreto. Yo me siento como muy apoyado o muy completo en la formación precisamente por esa experiencia práctica porque era donde podía contrastar, donde podía aplicar, donde podía yo incluso evaluarme, quiero decir, ¿cómo lo estoy haciendo?...Y era precisamente curioso pero era donde yo construía como los elementos de realidad para que la teoría me significara algo, porque a veces [los libros que leíamos]estaban escritos de manera tan abstracta, como eso de decir “ la zona de desarrollo próximo, ¿Qué es eso?”...Yo creo que es vertebral, bueno, a mi formación se me hizo como vertebral esta parte...como la parte práctica y concreta del ejercicio profesional.

Al concebir de esta forma sus fuentes de conocimiento, Bruno no solo ha logrado desarrollar una visión propia e integral del conocimiento profesional, tal como se espera que lo haga un psicólogo competente (Elman et al., 2005; Competencies Conference Workgroups Summaries, 2002; Rodolfa et al., 2005), él parece ir más allá al preponderar el conocimiento experiencial y mantener como referente los saberes de la disciplina. Visión que algunos autores han utilizado para caracterizar cierto nivel de sabiduría al que suponen arriban algunos estudiantes en formación después de alcanzar las operaciones formales propuestas por Piaget (Sternberg, 2001).

2.2 Papel de los pares.

Conservando una de las cualidades interpersonales incluidas en el perfil del psicólogo competente (Arredondo et al., 2004), las experiencias profesionales de los compañeros de formación continúan siendo para Bruno un referente importante para poder mejorar el desempeño en la profesión. Así lo expresa al hablar sobre la discusión de casos del programa

y referir nuevamente, cómo lo hizo seis meses atrás, la influencia que sus compañeros ejercen en él:

La discusión de casos... era el espacio donde yo recibía todos esos apoyos... Las sugerencias de los compañeros en general siempre eran muy prácticas, muy concretas. De vez en cuando había como una parte más de vinculación teórica pero en general eran como muy, muy concretas..., era mucho más directo, más concreto, más en la práctica.

Sin embargo, un nuevo significado se agrega a su visión de los pares pues ahora también considera que lo que él sabe y conoce de la profesión, al ser compartida, influye en la labor que desempeñan sus compañeros, promoviendo con ello, una construcción conjunta de significados o formas de ver el mundo laboral (Eccles, 2009):

Para mí, la discusión de casos... era el espacio donde yo recibía ayuda, principalmente así fue, yo creo que poco a poco fue el espacio donde yo pude proporcionar ayuda.

De tal forma, la perspectiva desarrollada por Bruno incorpora un aspecto indispensable para poder sostener un trabajo colegiado basado en el intercambio mutuo de experiencias profesionales, a pesar de las eventuales diferencias en historias personales, valores y formas de ver el mundo que puedan tener los compañeros de profesión.

2.3 Papel del psicólogo en la relación con el cliente.

Bruno continúa mostrando su capacidad para entender las cosas según el punto de vista de los otros y asumiendo sus funciones profesionales de forma contextualizada, sin embargo, ahora añade un sentido de compromiso ético adquirido al trabajar con el cliente y de que este valor es compartido con el gremio de psicólogos. Lo anterior supone así, el desarrollo de una ética personal (o moralidad relativa) en la que se visualizan las responsabilidades asumidas bajo situaciones específicas de trabajo colaborativo con las personas (Gilligan, 1981; Perry,

1981), y la construcción de una identidad personal compartida con un grupo de referencia (Eccles, 2009; Labouvie-Vief, 2005).

Por ejemplo, en el siguiente fragmento Bruno visualiza que dentro de sus habilidades profesionales se encuentra identificar las necesidades del alumno y apoyarlo en consecuencia, sin embargo, la idea de haber adquirido estos recursos y de llevarlos a cabo, es expresada como un compromiso ético o “deber profesional”. Después de observar un video¹⁶:

Hay una, una serie de elementos que debemos aprender [los tutores], por ejemplo, esto de ubicar las áreas de dificultad del chico, si están en la lectura...si está en matemáticas...Esta es una habilidad que debemos adquirir, es ubicar en concreto dónde está esa parte que yo puedo y debo apoyar.

Al preguntarle qué es para él ser un psicólogo, matiza su respuesta con un sentido de conciencia y disposición de ser parte del gremio y de estar actuando de forma congruente con este grupo de referencia:

El psicólogo es aquella persona que es capaz de conocer al otro en su desarrollo, en sus procesos mentales, en concreto en el ámbito escolar...Es aquel adulto con la capacidad de apoyar, guiar, orientar el aprendizaje del otro...Tienes esa disponibilidad, y me veo no nada más como actitud sino como capacidad de apoyar, de orientar, de guiar. El tutor se construye frente al tutorado, cuando estas ejerciendo y lo demuestra con hechos.

Al observar otro video, Bruno nuevamente señala la importancia de respetar las decisiones del alumno, añadiendo que ésta es una responsabilidad compartida con sus compañeros de profesión:

Bueno aquí [en este video¹⁷]... es esta parte de cuando ellos toman sus propias decisiones y dicen cómo van a trabajar... Vaya, [los tutores] consideramos que el protagonista del asunto es el estudiante.

Con el análisis de la segunda entrevista, y la caracterización de su compromiso profesional, se observa que Bruno ha evolucionado más allá de las cualidades esperadas en el

perfil del profesional competente pues no solo logra integrar los saberes de la profesión y la experiencia al ejercer (Elman et al., 2005; Rodolfa et al., 2005), sino que es capaz de preponderar la segunda sin dejar de considerar el primero. Además, no solo incorpora la experiencias y punto de vista de los pares (Arredondo, et al., 2004), también es capaz de influir en ellos y; no solo es consciente y sensible de las características y necesidades del cliente (Elman et al., 2005; Rodolfa et al., 2005), si no que llega a construir una identidad y ética profesional fundamentada en el establecimiento de compromisos mutuos entre psicólogo-cliente en beneficio de este último.

Isabel: Compromiso profesional

La perspectiva profesional de la psicóloga Isabel no muestra cambio a lo largo del último semestre de formación, sin embargo, ella refleja ya las tres cualidades de un pensamiento competente (Arredondo et al., 2004; Elman et al., 2005; Rodolfa et al., 2005), tanto en la primera como en la segunda entrevista.

De tal forma, ella muestra los aspectos que hemos descrito en el caso de Bruno en su segunda entrevista: un *compromiso profesional* (ver figura 4, pág. 131) en el que asume, con un alto sentido de identidad con la profesión, una comprensión personal del mundo profesional, la cual se considera deriva de la integración del conocimiento vinculado con los libros, el obtenido en la práctica profesional y el derivado en el intercambio mutuo con los pares. Las funciones de atención y apoyo orientadas al cliente son asumidas con un alto sentido de compromiso ético y profesional.

Entrevista 1: Compromiso profesional

1.1 Papel del conocimiento profesional.

En congruencia con la visión contemporánea de quien piensa de forma competente en el ámbito de la Psicología (Elman et al., 2005; Competencies Conference Workgroups

Summaries, 2002; Rodolfa et al., 2005), Isabel valora el desarrollo de una comprensión propia e integral que guía el desempeño de su profesión, la cual, reconoce, se construye a partir del conocimiento derivado de los libros y del obtenido al ejercer. Considera, sin embargo, que éste último es preponderante y que se adquiere un compromiso personal al construirlo.

Los siguientes tres fragmentos ejemplifican lo anterior. En el primero, al hablar de la discusión de casos introduce el concepto “conocimientos científicos”, al cuestionarle a que se refiere, Isabel expresa la forma en que identifica y valora el conocimiento proporcionado por los libros:

Finalmente ¿porqué entras al posgrado?, ¿si todo fuera tan empírico (refiriendo a la experiencia obtenida al ejercer) pues no entras al posgrado!, ...necesitas [también] como que bases de una estructura científica...que dirija tu labor... ¡Estructura científica!, es el conocimiento, las investigaciones, lo que ha hecho la gente, a eso me refiero.

Sin embargo, al invitarla a hablar sobre los cursos y seminarios del programa, enfatiza que estas lecturas solo adquieren sentido al ejercer la profesión y cuando se es activo en la construcción de una visión propia de las cosas:

Es como que ser competente... entendiéndose como algo como integral... estos elementos teóricos, metodológicos...es como que muy acertado...que lo vas experimentando, ...que lo pongas en marcha al mismo tiempo... ¡Si no, no tuviera ningún sentido [lo que leo] ...y no tendría la comprensión de lo que te estoy diciendo!...Es una decisión como que tuya, una actitud tuya [darles sentido].

Al invitarla a hablar sobre las prácticas profesionales que ofrece el programa, expresa que el conocimiento obtenido al ejercer es central para poder generar un aprendizaje y perfeccionamiento continuo de significados que le permiten dar sentido al mundo laboral:

Lo que platicábamos hace un rato... yo de hecho lo vivo como un trabajo..., no lo vivo como escuelita...como que no vengo a practicar. Yo no siento que practiques, es como ya trabajar... ¡sí, vengo a trabajar!...Como que la experiencia finalmente pues son momentos de aprendizaje... que finalmente le

encuentras sentido [a] todo esto que has leído. ¡Pues claro que lo ves!, la experiencia también es eso, ¡aprendizaje!

Isabel refleja así una visión integral del conocimiento profesional (Elman et al., 2005; Rodolfa et al., 2005), en donde el conocimiento obtenido al ejercer es preponderante y el generado en la disciplina se mantiene como un referente.

1.2 Papel de los pares.

En congruencia con el perfil de quien se comporta competentemente en situaciones de trabajo colaborativo con los pares (Arredondo et al., 2004), Isabel considera que la experiencia profesional que poseen sus compañeros central para poder reflexionar, comprender y mejorar la eficacia del propio desempeño profesional. Pero no solo esto, ella también concibe que la propia experiencia al ejercer influye en la de los pares.

Visualizándose así como constructora de significados compartidos en la interacción con los pares.

Por ejemplo, al pedirle que hable sobre la discusión de casos, ella comenta la forma en que el intercambio de experiencias con los compañeros de formación promueve un aprendizaje mutuo y continuo. Nuevamente (ver también categoría 1.1 papel del conocimiento profesional), este proceso es visto como una forma activa y reflexiva de construir el propio conocimiento profesional:

Yo creo que... planteas un caso, no siempre porque no sepas qué hacer o porque algo te preocupe, planteas también un caso en la medida en que yo creo que te permite o promueve como la reflexión... Yo siento que tengo que verbalizar algo, como que me hace eco y me permite reflexionar sobre mi actuación. Por otra parte, pues te permite escuchar quizás una apreciación más objetiva sobre lo que es de tu labor, sobre lo que estás haciendo. Es una apreciación más crítica... una crítica constructiva..., vas aprendiendo. Y pues te la dejan a tu criterio, pero... es algo que finalmente va a mejorar las cosas... También... mis demás compañeros plantean casos y tú escuchas y das tu punto de vista... les sugieres

“hazlo así, esto y el otro”.

1.3 Papel del psicólogo en la relación con el cliente.

Isabel describe su papel profesional en términos de los compromisos y responsabilidades éticas que asume en situaciones específicas de evaluación y trabajo colaborativos con los clientes que reciben sus servicios, y expresando un sentido de pertenencia e identidad, es decir, que estos valores son compartidos con los miembros de su profesión (Eccles, 2009; Gilligan, 1981; Labouvie-Vief, 2005; Perry, 1981).

Por ejemplo, al pedirle que platique sobre que es para ella ser psicóloga, describe sus funciones con un alto sentido de identidad con el gremio, es decir, señala que las habilidades y valores que ella posee en el trabajo de apoyo y atención a sus alumnos, son compartidos con los miembros que cuentan con la misma especialidad en la que ella se ha formado:

[Ser psicólogo escolar] implica una labor de acompañamiento, de orientación a los chicos...para que respondan de forma favorable a su contexto escolar, para que ellos puedan solucionar problemas...Se involucra de esta forma tan directa con el alumno..., a diferencia de, por ejemplo, un psicoterapeuta o alguien que [es] un especialista en otro [campo] y que no se involucra de esta forma tan directa con el alumno. Y esa es siempre su labor fundamental.

En los siguientes dos fragmentos se observa que Isabel muestra una visión contextualizada de sus funciones, es decir, concibe su papel profesional en términos de las necesidades y formas de ver las cosas que tiene el alumno:

Ahí [en el video¹⁸], le hago preguntas [al alumno] para evaluar de alguna forma si está comprendiendo [lo que lee], él no tiene conocimiento profundo, no es especialista, pero finalmente sí tiene conocimiento [que] es propio de su experiencia en la vida...Una de las formas en las que tú puedes ver si el chico está logrando una comprensión sobre lo que se está leyendo, en este caso, pues hay ciertas preguntas [que tú le haces] Una forma de que... puedas apoyarlos, para que ellos... comprendan lo que están trabajando, pues es...tratando de buscar ejemplos muy sencillos para que pueda darle sentido a lo que está

viviendo...buscas ejemplos sobre lo que vive, lo que experimenta en su contexto.

Cabe destacar que con este último fragmento Isabel valida las experiencias que los alumnos de secundaria tienen al interactuar con el mundo y considera que éstas contribuyen en la construcción de su propio conocimiento académico. Esta visión relativista y constructivista (Baxter Magolda, 2004^a) del alumno, es congruente con la visión que Isabel tiene de ella misma como estudiante en formación pues, como he descrito anteriormente (ver categoría 1.1 papel del conocimiento profesional) ella también aprecia y reconoce el conocimiento que ella misma genera al reflexionar sobre las experiencias laborales obtenidas en el programa.

Isabel también expresa la relevancia que tiene establecer un trabajo colaborativo, de alianza y participación conjunta con los alumnos:

Es la dinámica del trabajo, [si el alumno] tiene alguna duda o requiere mi apoyo, pues lo solicita. Ahí [en el video¹⁹] está trabajando inglés y...en inglés pues él ya ha mejorado bastante...y solamente “oye Isabel, ¿Qué quiere decir esta palabra?”...[Su compañero] de repente requiere más mi apoyo y él me dice “ayúdalo mejor a él”, o entre los dos lo ayudamos...Finalmente tú como tutor trabajas con el alumno y te tienes que aliar con él...Él es capaz de ir controlando su aprendizaje, ir viendo qué cosas no le están funcionando y viendo qué cosas no está entendiendo, que busque los apoyos que requiere.

De tal forma, la perspectiva profesional desarrollada por Isabel refleja las cualidades de un pensamiento competente (Arredondo, et al., 2004; Elman et al., 2005; Rodolfa et al., 2005) e incorpora nuevos elementos que sugieren un alto nivel de compromiso en el trabajo de atención al cliente: valora e integra dos fuentes de conocimiento indispensables para el desarrollo de una comprensión propia del mundo profesional y para saber cómo ejercer; reconoce la influencia mutua entre pares y; asume con un alto sentido de compromiso e identidad personal y profesional, que las propias funciones requieren ser adaptadas a las características y necesidades que presentan los diversos clientes con los que se trabaja.

Entrevista 2: Compromiso profesional

Al finalizar el estudio, Isabel mantiene el compromiso profesional identificado en la primer entrevista, es decir, una visión integral de tres fuentes de conocimiento: los libros y lecturas de la disciplina, la propia experiencia al ejercer y la de los compañeros de formación, un pensamiento contextualizado de sus funciones profesionales, y una identidad y ética profesional basada en compromisos con el cliente.

Únicamente un aspecto sobresale en esta segunda entrevista, los pares ahora son valorados en su calidad de expertos en un tema o dominio específico de conocimientos.

2.1 Papel del conocimiento profesional.

Isabel valora la conformación de una comprensión propia, la cual considera que deriva, esencialmente, del conocimiento obtenido al ejercer la profesión. Asume que dicha comprensión o forma de ver el mundo profesional es compartida con los miembros de su profesión, lo que le da un sentido de identidad y de pertenencia al gremio profesional. Así, lo expresa al preguntarle qué es ser un psicólogo:

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

Ella defiende la visión profesional que ha desarrollado, con un sentido de orgullo de haberse apropiado de los significados que prevalecen en el grupo social al que pertenece (Eccles, 2009), es decir al gremio de psicólogos y especialistas del ámbito escolar:

Antes...creía que cualquier persona pudiera ser tutor..., no sé qué tanto, qué tan...presuntuosa pueda...escucharme, pero creo que... uno como psicólogo en su formación, finalmente como que tienes este... conocimiento, y yo creo que son elementos que te permiten el tener una visión en tu labor, probablemente muy diferente de... gente que no conoce tanto... Yo creo que esta es la ventaja que tu puedes tener...Yo hablo como psicóloga,...imagínate cuánta ventaja no me da en ese sentido, porque como que te especializas.

2.2 Papel de los pares.

Isabel considera que el compartir las propias experiencias profesionales con los pares es útil, especialmente porque promueve una reflexión constante que le conduce a perfeccionar su desempeño profesional. Los compañeros de profesión ahora también son vistos en su calidad de expertos, algo que seis meses atrás (ver entrevista 1, papel del conocimiento profesional) solo era atribuido a sus profesores de formación. Así comenta después de ver un video:

Ahí en el video²⁰ ... ¡pus sí, tengo mis dudas!... no estoy tan segura a veces de lo que digo...Siempre acudo a los otros tutores, por ejemplo, en matemáticas acudo a Rocío (refiriendo a una de sus compañeras de formación). Se sabe aquí en el programa que ella es como muy...aplicada en matemáticas...Pero sí, siempre lo confirmo con otros tutores... digo, raras veces lo he confirmado de que yo vaya y me meta a leer por un rato, creo que no. Siempre más bien acudo a los tutores, los que sé que digamos son más hábiles en ese tema o en esa materia.

Al preguntarle sobre las sesiones de discusión de casos, confirma nuevamente el papel que considera tienen los pares en el proceso de reflexión y perfeccionamiento del propio desempeño profesional, especialmente cuando se enfrentan dudas y cuestionamientos:

Creo que [los compañeros] juegan un papel muy importante en el sentido de que... te pueden ofrecer una retroalimentación,...te sugieren cosas, y eso al mismo tiempo hace que tú seas más objetivo en tu trabajo... te cuestionas, piensas en lo que trabajaste en la sesión [con tus alumnos]..., te criticas, dices “pues aquí me falló, creo que esto no lo hice bien” ..., creo que es la autorreflexión.

De tal forma, Isabel busca constantemente, y de forma activa, la experiencia de los pares para poder perfeccionar y normar el propio ejercicio profesional, aspecto que identifica al profesional competente (Arredondo et al., 2004).

2.3 Papel del psicólogo en la relación con el cliente.

Finalmente, observamos que Isabel describe su papel profesional en términos de la atención a las necesidades y formas de ver las cosas que tiene el cliente y la toma de decisiones conjuntas, haciendo un énfasis en el compromiso adquirido con el cliente y con la profesión.

Por ejemplo, en el siguiente fragmento Isabel refiere los compromisos o responsabilidades que adquiere como profesionista al trabajar con el alumno. Estos compromisos son expresados en relación a una identidad personal y profesional, es decir, se expresan con un sentido que se comparten los mismos valores, metas y habilidades con los miembros de un gremio o grupo de referencia. Al preguntarle qué es ser un psicólogo, expresa:

El psicólogo básicamente es una persona que... se compromete, se compromete en la orientación, en el acompañamiento un estudiante...te comprometes en varios aspectos desde el aspecto de apoyarlo, a que cumpla sus exigencias académicas, te comprometes en cuando tú identificas las dificultades que tiene...y te comprometes en potenciar...las fortalezas que identificas en los estudiantes.

Ella continúa enfatizando sus funciones con relación a las características del alumno, en este caso, su forma de ver las cosas y de aprender:

Te enseñan a ser empático...ponte en su lugar y ve desde donde lo está viendo él... cómo lo está pensando la gente...cómo está haciendo su razonamiento y de esa forma lo vas a poder apoyar más... Tú tienes que conocer...los referentes con los que cuenta, la forma en cómo está construyendo una idea y de esa forma lo vas a poder ayudar, porque te vas a adaptar a sus necesidades y como que a su estilo de aprendizaje.

Análisis global

A grandes rasgos, los resultados sugieren que el pensamiento del psicólogo, en vías a convertirse en profesional competente, cambia y se transforma a lo largo de una formación especializada, desde un pensamiento absolutista (dependencia de la autoridad) en el que se depende del conocimiento disciplinar y de los profesores para saber cómo comprender y desempeñarse en la profesión; pasando por un pensamiento de parcial subjetivismo (validación de la experiencia) en el que se incorpora el conocimiento obtenido al ejercer y en el que los pares y el cliente son considerados indispensables; hasta un pensamiento que integra el conocimiento obtenido de la disciplina, los profesores, la propia experiencia, y la de los pares, para generar una comprensión personal que guía el desempeño en la profesión y en el que las funciones son contextualizadas (autonomía profesional); para culminar en un pensamiento que prepondera el conocimiento obtenido al ejercer y en el que se establece un compromiso ético con el cliente y la profesión misma (compromiso profesional).

La tabla I (pág. 132) representa la forma en que los tres psicólogos entrevistados pasaron por este proceso evolutivo: al final del semestre, Ricardo transitó de dependencia de la autoridad a validación de la experiencia, Bruno pasó de la autonomía al compromiso profesional e Isabel no mostró ningún cambio pues ella había conformado ya las cualidades de un pensamiento competente reflejado en su compromiso profesional.

Las diferencias observadas entre los tres psicólogos pueden comprenderse si consideramos que, al iniciar el estudio, los psicólogos no contaban con los mismos recursos cognitivos para analizar y reflexionar respecto a sus fuentes de conocimiento, las relaciones con sus clientes y sus pares. Así mismo, no todos se mostraron igualmente tolerantes frente a la ambigüedad e incertidumbre que implica la vida

laboral, incluso uno de ellos, Ricardo, culminó su último semestre de formación confiando en que las autoridades (profesores) son una guía imprescindible para saber cómo enfrentar las tareas encomendadas en la profesión. Algunos elementos explicativos de las diferencias entre los tres psicólogos serán descritos más ampliamente en la discusión del presente estudio.

CAPITULO VI

Discusión

Si bien, la última década se ha caracterizado por el surgimiento de diversos esfuerzos por definir lo que significa ser un psicólogo competente y por desarrollar mejores programas de formación, a pesar de los consensos y avances logrados, persisten un conjunto de interrogantes que requieren ser resueltas para que ambos propósitos se logren. Entre éstas, se encuentra la necesidad de comprender la forma en que los estudiantes en formación aprenden a pensar como psicólogos, es decir, cómo ellos desarrollan una perspectiva profesional propia que les permite: comprender y ver de forma integral el conocimiento generado en la disciplina y el obtenido al ejercer la profesión; ser conscientes y sensibles de las características y necesidades del cliente que recibe sus servicios profesionales e; integrar las diversas experiencias profesionales y puntos de vista que tienen los colegas con los que se labora (Arredondo, Shealy, Neale & Winfrey, 2004; Elman, Illfelder-Kaye & Robiner, 2005; Rodolfa, Bent, Eisman, Nelson, Rehm & Ritchie, 2005).

Para avanzar en este camino, y lograr una comprensión del desarrollo de la perspectiva profesional del psicólogo, hemos enmarcado el presente estudio en una visión holística y constructivista de las competencias (Barnett, 2001; Mertens, 1996; Perrenoud, 2002^a; Schwartz, 1996), y nos hemos inspirado en el modelo heurístico de William Perry (1970, 1981), el cual describe la evolución del pensamiento adulto.

De tal forma, identificar la forma en que un grupo de estudiantes que se encuentran en el ejercicio de su profesión, pasan de una perspectiva pre-relativista (representada por las posiciones dependencia de la autoridad y validación de la experiencia), a una perspectiva relativista (expresada por las posiciones autonomía y compromiso profesional), mostró ser un análisis pertinente para lograr este objetivo. El seguimiento de tres categorías de análisis: papel del conocimiento profesional, papel de los pares y papel de las propias funciones en la

relación con el cliente, también resultó ser una estrategia de conceptualización útil y afín a la visión que se tiene del profesional competente de la Psicología.

De tal forma, en vías a convertirse en un profesional competente, el estudiante parece transitar, en forma gradual, de un pensamiento dependiente del conocimiento disciplinar y de los profesores para saber cómo comprender y desempeñarse en la profesión, a un pensamiento que valora el desarrollo de una comprensión propia que guía y orienta el propio desempeño con un sentido de identidad y compromiso con la profesión, y en el que el cliente y el intercambio de experiencia con los pares son centrales.

Evidenciar este proceso evolutivo permite tener una comprensión más clara de lo que significa desarrollar un pensamiento competente. Por una parte, se evidencia que el psicólogo no solo logra ver de forma integral los saberes de la disciplina y la experiencia obtenida al ejercer, tal como lo determina los estándares de la profesión (Elman, et al., 2005; Rodolfa, et al., 2005), sino que además, en un momento de desarrollo más avanzado, es capaz de preponderar esta última forma de conocimiento (la propia experiencia), manteniendo como referente la primera (los saberes de la profesión), aspecto que parece evocar cierto nivel de sabiduría profesional.

Con esta primera evidencia se logra trascender aproximaciones tradicionales y reduccionistas del pensamiento del psicólogo competente, es decir, de aquellas que abogan, de forma radical, por la superioridad de una forma de conocimiento en detrimento de la otra, sea el proveniente de la disciplina o el obtenido al ejercer. Consecuentemente, se aporta evidencia útil para reorientar los múltiples debates y encuentros discordantes que en México, y otros países, han sostenido investigadores académicos y practicantes de la Psicología por establecer el papel que juegan estas dos formas de conocimiento en la formación del estudiantado. Retomaré este punto al hablar de las condiciones de formación que promueven

el desarrollo de un pensamiento competente, por ahora cabe discutir dos hallazgos más del presente estudio.

Con un segundo hallazgo del presente estudio, se clarifica que la evolución de un pensamiento competente no sólo se sustenta en la capacidad personal de analizarse a sí mismo (el conocimiento profesional que se posee), sino en la de comprender y considerar a las personas que reciben sus servicios. Es decir, que para ser considerado competente, el psicólogo también desarrolla un pensamiento reflexivo, flexible y contextualizado en tanto que, para poder resolver los problemas en lo inmediato, aprende a realizar operaciones intelectuales no mecánicas que le permiten tomar en cuenta las condiciones particulares de la situación profesional que enfrenta y adaptar sus acciones de acuerdo a las diversas formas en que los clientes ven las cosas, las diferencias y similitudes en sus procesos cognoscitivos, y las demandas particulares que ellos presentan. Todo ello acompañado por un análisis de las implicaciones de su actuación en la situación.

Empero, el desarrollo de esta perspectiva relativista y contextual parece permitirle al psicólogo ir más allá de la capacidad de ser consciente y sensible de las características y necesidades del cliente, tal como lo dicta la profesión (Elman et al., 2005; Rodolfà, et al., 2005), pues ésta también le posibilita pasar de ignorar las decisiones del cliente a considerarlas centrales en el ejercicio de la profesión. Este parece ser entonces un aspecto que habrá que seguir considerando al hablar del desarrollo de un pensamiento competente en el psicólogo, asumiendo que, si el profesional responde y facilita la participación del cliente, y promueve la toma de decisiones conjuntas, se obtienen mejores resultados y se potencializan los beneficios obtenidos.

Finalmente, el análisis de una tercer cualidad no solo abona a la comprensión de la naturaleza del pensamiento competente en el profesional de la Psicología, sino que además permite evidenciar que su desarrollo se ve sostenido por el establecimiento de redes

interpersonales con los pares, a través de las cuales el estudiante construye, y reconstruye, significados compartidos y elabora su propia identidad como psicólogo, aspecto indispensable para formar parte de un gremio profesional.

A pesar de que en los trabajos realizados desde hace cuatro décadas, la influencia de los pares aparece como una cualidad definitoria del pensamiento de los estudiante universitarios más avanzados (Perry, 1970; 1981, 1985), y como un elemento indispensable para el desarrollo de una perspectiva descentrada de los libros y profesores de aula (Baxter Magolda, 2002), este aspecto ha sido demeritado en el ámbito de la formación del psicólogo.

Así, aunque existe consenso en afirmar que los psicólogos deben evaluar críticamente su ejercicio profesional en colaboración con los pares –cómo ver, ejercer y perfeccionar la profesión- (Arredondo et al., 2004; Competencies Conference Workgroups Summaries, 2002), la realidad es que pocos programas universitarios incorporan este aspecto en la formación del estudiantado. De hecho, este tipo de auditoría y retroalimentación profesional parece limitarse a la revisión de productos académicos, lo que es usual entre psicólogos que trabajan en centros de investigación y quienes someten sus investigaciones a procesos anónimos de revisión por pares en revistas especializadas. De tal forma, valorar el intercambio de experiencias profesionales entre pares, no solo debería ser considerada una cualidad del psicólogo competente, si no como un aspecto que los programas de formación universitaria deberían alentar como parte del proceso de desarrollo profesional.

Saber pensar como alguien competente es por lo tanto algo más que solo apropiarse de un conjunto de conocimiento habilidades y actitudes (Argüelles, 1996). Tampoco parece tratarse de diferencias de personalidad que definen la forma de conducirse en el mundo profesional (Borja, 2011; Mitchell & Bell, 2000), o tan solo de diferencias y similitudes personales e idiosincráticas en la forma de construir y apropiarse de los contenidos escolares (Covarrubias & Camarena, 2010). Más bien parece responder a un proceso evolutivo en la

forma de ver y dar sentido al conocimiento profesional, a los compañeros de formación y a las funciones profesionales en la relación con el cliente, es decir, responde a la búsqueda de un balance gradual entre los intereses personales, los de la profesión y los del cliente que recibe nuestros servicios.

Al llevar a cabo el presente estudio he asumido que *saber pensar como psicólogo* permite al profesional enfrentar los problemas ambiguos y complejos que caracterizan la profesión, tomar decisiones rápidas y, elaborar juicios y argumentos con una actitud reflexiva y desde la perspectiva que da la profesión a los problemas. Que al mostrarse en el transcurso de una formación especializada, hace pensar que el estudiante de licenciatura aun no cuenta con las cualidades de un pensamiento competente o que cuenta con éstas de una forma incipiente (véase también Halonen, 1995).

En este estudio también he asumido que el desarrollo de una perspectiva propia frente a los problemas cotidianos del mundo, es un buen referente de que el adulto occidental ha alcanzado formas de pensamiento maduras denominadas genéricamente como relativistas (Sinnott, 1981; Marchand, 2002). Y que este tipo de estudios son posibles porque se llevan a cabo al interior de una cultura pluralista, es decir, en un contexto occidental en el que se aceptan diversas alternativas de solución frente a los problemas de la vida diaria (Kember, Jones, Loke, et al., 1999; King, 1992; Mezirow, 1997, 1998).

El análisis evolutivo e integral del pensamiento competente como esfuerzo compartido

Si bien en términos generales, comprender y ver de forma integral el conocimiento generado en una disciplina y el obtenido al ejercer una profesión; ser conscientes y sensibles de las características y necesidades del cliente e; integrar las experiencias y puntos de vista de los colegas con los que se labora, pueden ser considerados aspectos que describen a cualquier profesión (ver p.e. Macotela, 2007), en sólo un puñado de estas profesiones se han

comenzado a generar estudios empíricos que dan cuenta de cómo se expresan estas cualidades en el ámbito laboral y de cómo éstas se transforman y consolidan. Es en estas contadas profesiones que además se han comenzado a gestar modificaciones al interior de sus procesos de formación y certificación, en diversos países del mundo.

Por ejemplo, ser sensible y consciente de las características y necesidades del cliente ha sido reconocido como un aspecto clave para asegurar una alta calidad en el ejercicio que despliegan diversos profesionales de la educación, de los cuales se espera se vinculen de una forma cercana y profunda con las personas que se benefician con sus servicios. Así se ha evidenciado en el caso de los educadores y encargados del cuidado infantil, y de los docentes de nivel primaria, en países como Australia (Berthelsen & Brownlee, 2007; Brownlee, 2003^b, 2004; Brownlee, Boulton-Lewis & Purdie, 2002), Holanda (Bernard van Leer Foundation, 2007), Reino Unido, Francia, Nueva Zelanda y Dinamarca (Peeters, 2008); y en el proceso de certificación universitaria de consultores educativos en Estados Unidos (Benack, 1984).

Desde una aproximación centrada en la relación médico-paciente, facilitar la participación activa de este último y promover la toma de decisiones conjuntas, son aspectos valorados como indispensables para el desarrollo de un buen desempeño en el profesional de la medicina (Benner, 2010; Bieber, Müller, Nicolai, Hartmann & Eich, 2010; Croos, 2004; Kaplan, 1989; Shulte, Isley, Link, Shealy & Winfrey, 2004). Inclusive, es en este campo que se están gestando investigaciones estadounidenses interesadas en identificar las múltiples áreas y funciones cerebrales que sostienen dichos procesos (Epstein & Hundert, 2002; Epstein, Siegel & Siberman, 2008).

En el Reino Unido, y en profesiones como la ingeniería, contaduría, medicina y enfermería, también se ha llevado a cabo análisis minuciosos del papel e influencia que los pares juegan en el desarrollo de un desempeño competente (Eraut, 1995, 2002, 2004, 2007). Su análisis también ha adquirido particular relevancia en algunas especialidades de la

Psicología como en la Psicología Escolar en la que, por definición (Dawson, et al., 2002; Merritt, 2008) el psicólogo labora en contextos que demandan el contacto diario con maestros, administrativos y padres de familia, con quienes suele existir disparidad en expectativas y formas de conducirse al atender las necesidades de los clientes.

De forma particular, algunos autores extranjeros comparten nuestro esfuerzo e interés (Díaz, 2005; Díaz & Flores, 2005; Flores, Otero & Lavallée, 2008, 2010) por captar y difundir una visión integral y evolutiva del pensamiento competente del psicólogo. Por ejemplo, en Estados Unidos, Bensley (2008, ver también Bensley, 2006) adoptó recientemente el término *pensar como psicólogo* (acuñado por Elman y colaboradores en el 2002), para dirigir a los estudiantes de Psicología algunas recomendaciones generales. Les enfatiza la importancia de aprender a: analizar críticamente y con disposición diversas fuentes de conocimiento, dar razones de las decisiones tomadas el ejercicio de la profesión y mantenerse abierto a nuevas ideas y puntos de vista.

Por su parte, Bieschke et al. (2004) y Halonen (2003) comparten nuestra intención deliberada de romper con una aproximación tradicional al pensamiento científico del psicólogo al ir más allá de la adquisición de habilidades metodológicas y de análisis de datos. Aluden a la noción de una *mente científica en desarrollo*, para recordar que el pensamiento competente constituye la culminación de un proceso evolutivo a través del cual se adquieren las bases científicas de una práctica profesional que analiza e incorpora diversas formas de conocimiento. Todo ello en el transcurso de una formación especializada.

Por su parte, la autora mexicana Covarrubias, actualmente se encuentra interesada en mostrar un referente del proceso de construcción de la identidad del psicólogo, a partir de identificar las diversas formas en que los estudiantes de nivel licenciatura construyen significados e interpretaciones vinculadas con su mundo académico y futura vida laboral (Covarrubias & Camarena, 2010).

Todos estos trabajos comienzan a consolidar así, un campo de estudio orientado a caracterizar el desarrollo del pensamiento del profesional competente. Lo que en un futuro próximo permitirá pasar de una investigación descriptiva a una prescriptiva, es decir, a realizar recomendaciones que coadyuven en la mejora de los programas de formación del psicólogo en particular y del profesional en general.

Diferencias individuales en el desarrollo de un pensamiento competente

Si bien los hallazgos y análisis arrojados en éste y otros estudios previos, sugieren que existe una trayectoria en el desarrollo de una perspectiva profesional propia, un hecho sabido por la mayoría de los profesores universitarios es que no todos los estudiantes de una profesión responden de la misma manera al proceso de formación, a las expectativas que se tienen de ellos, ni perciben y valoran homogéneamente lo que sus maestros les enseñan.

Si bien, los tres psicólogos que participaron en el presente estudio lograron conformar una perspectiva profesional propia que identifica el pensamiento del psicólogo competente, ellos no arribaron a ésta en la misma forma ni al mismo ritmo. Uno de ellos, Ricardo, mostró un cambio importante en el último semestre, comenzando a conformar un pensamiento propio pero aun dependiente de los profesores. Bruno ya había conformado un pensamiento profesional propio al iniciar el estudio, transitando posteriormente hacia la adopción de una identidad y compromiso personal con el cliente y con la profesión misma. En Isabel, todos estos aspectos ya estaban conformados cuando inició el estudio, y solo se agregaron algunos elementos vinculados con la visión de sus pares.

Cabe señalar que a la fecha, Bruno e Isabel han obtenido el grado de Maestro(a) en Psicología, el cual otorga la UNAM a través del programa PREPSE y que certifica el desarrollo de competencias profesionales, y que Ricardo no concluyó el proceso de titulación pues lo pospuso al punto que se le dio de baja en el programa.

El desarrollo profesional del psicólogo se manifiesta así con diferencias que debieran ser consideradas en las actividades de formación pues no todos los profesionales cuentan con los mismos recursos cognoscitivos para enfrentar las tareas encomendadas a su interior. Por ejemplo, un estudiante en una posición dependiente de la autoridad difícilmente podrá construir un argumento original en una discusión con docentes o con sus pares, o dar una solución propia e innovadora frente a un problema profesional.

De la misma forma, propiciar la transición de una posición a otra, debe implicar una reflexión por parte del docente de los retos que el alumno puede afrontar en función de su posición de desarrollo. Estos aspectos no sólo tienen implicaciones para el aprendizaje, un reto mal planteado puede dar lugar a emociones negativas que acompañan al desarrollo cognoscitivo (Perry, 1980; ver también Labouvie-Vief, 2005), y que en un momento dado pueden llevar al fracaso o al abandono en el proceso o conclusión de una formación especializada.

Una dosificación adecuada en la complejidad de los cursos puede significar así, la diferencia entre el éxito y el fracaso, y desde luego, en la inversión de recursos de las universidades. Sin ser el único aspecto a considerar en el diseño educativo, estos son asuntos que pocos programas de formación del psicólogo han tomado en cuenta.

Para poder capitalizar de una mejor forma las diferencias que los docentes identificamos en los estudiantes, es central continuar generando estudios al respecto. Sin embargo, es posible derivar algunas recomendaciones a partir de discutir los aspectos que consideramos promueven el desarrollo del pensamiento del adulto en formación, elementos que siempre nos remiten a pensar en las experiencias previas vividas por el estudiantado en el mundo académico y laboral, y en la capacidad que tienen para reflexionar sobre estas experiencias.

Aspectos que promueven el desarrollo de un pensamiento competente

Futuros estudios son necesarios para verificar las condiciones que promueven el desarrollo del pensamiento competente en el psicólogo, sin embargo, con base en los logros obtenidos en el programa PREPSE durante seis generaciones (Macotela & Paredes, 2003; Flores & Macotela, 2006), y la evidencia proporcionada por el presente trabajo de tesis, se pueden plantear algunas propuestas al respecto.

En primer lugar, resulta indispensable reconocer el papel que juegan ciencia y práctica profesional en la formación del estudiantado que realiza estudios especializados en el ámbito de la Psicología. Bajo esta lógica de formación resulta primordial ofrecer al estudiante, desde su ingreso, la oportunidad de ejercer la profesión mientras está llevando a cabo una formación especializada. Lo anterior promueve que el estudiante constantemente analice las implicaciones prácticas que tiene el uso de diversos conceptos, métodos y teorías generadas en la disciplina, al mismo tiempo que se favorece que el alumno asuma compromisos y se involucre en un proceso reflexivo de toma de decisiones al responder a las necesidades de la población atendida. Es en este sentido que resulta indispensable procurar mantener una máxima coherencia entre los contenidos de los cursos y seminarios impartidos al interior de las aulas, y la lógica de la práctica profesional en los escenarios de formación.

También se agrega la relevancia de que un estudiante en formación disponga del tiempo suficiente para poder compartir, con sus pares y personas más experimentadas, las diversas experiencias y problemáticas que se enfrentan al ejercer una profesión. Estas condiciones pueden ser dispuestas mediante sesiones de discusión de casos supervisadas inicialmente por un tutor experto, quien ayude a redirigir la atención a los aspectos que son relevantes en el ejercicio de la profesión, y el cual se retira gradualmente de las sesiones conforme los estudiantes aprenden a reflexionar, discutir y encontrar soluciones conjuntas, a recibir la

crítica y escrutinio de los pares y a construir sus propias ideas y tomar conciencia de las implicaciones y consecuencias de su actuación profesional.

En la medida de lo posible, es importante poder ofrecer la oportunidad de ser un estudiante en formación a la vez que es responsable de la calidad del servicio que se proporciona al cliente. Por ejemplo, en el PREPSE, los psicólogos en formación tienen la oportunidad de posicionarse al mismo tiempo en dos papeles: el de estudiante y el de educador de alumnos de secundaria. Lo anterior ofrece al psicólogo la oportunidad de analizar continuamente un mismo problema desde dos puntos de vista y lograr con ello una visión más amplia e integral de los problemas que caracterizan a la profesión.

No obstante, éstas son suposiciones generales pues aún queda por saber cuáles son los elementos críticos que, a lo largo de una formación especializada, promueven el desarrollo del pensamiento profesional. ¿Qué aspectos de la formación son centrales para que un estudiante transite hacia un compromiso con la profesión y elabore una identidad propia?, ¿Qué puede hacer el docente para facilitar que el estudiante dependiente de la autoridad valide su experiencia profesional?, ¿Qué otros aspectos de la personalidad del profesional e historia de vida influyen en estos procesos? Estas y otras preguntas similares requieren ser abordadas en futuros estudios.

Prospectivas

Una limitación que tendrá que ser superada en futuros trabajos, es la representatividad de los estudiantes que participaron en este estudio, ya que sólo se enfocó en uno de los programas del PREPSE (también hay escenarios en educación inicial, preescolar y primaria). Aunque la metodología empleada atiende a un análisis lo más exhaustivo posible, es necesario considerar una población mayor y en situaciones profesionales diversas. El hecho de haber considerado sólo tres casos no permite hacer afirmaciones concluyentes, no obstante orientan la discusión hacia aspectos que la investigación ha de considerar en un futuro.

Resulta pertinente que futuros trabajos se enfoquen en el diseño de un sistema de rúbricas basado en las categorías y posiciones aquí utilizadas. Esto permitiría contar con un sistema de evaluación auténtica para identificar, en sus aspectos más cualitativos, el progreso del estudiante a lo largo de sus estudios especializados, a la vez que se prestaría para que los estudiantes hagan un seguimiento de su propio desempeño.

Algunos esfuerzos han avanzado por este camino. El departamento de investigación y evaluación de la universidad de Alverno contempla, desde hace cuatro décadas, un sistema de evaluación basado en el progreso o posición de desarrollo cognitivo mostrado por el estudiante en cada semestre, tanto a nivel licenciatura como posgrado (Mentkowski, Moeser & Strait, 1983). Dicha evaluación contribuye a garantizar un mejor nivel de eficiencia en el desempeño de estos profesionales al ingresar al ámbito laboral, promoviendo un alto sentido de compromiso con la vida profesional y la toma de decisiones fundamentadas (Hakel, 1997; Iron, 2007; Wagner, 2009).

Convendría por supuesto extender esta propuesta al ámbito de la formación de psicólogos a nivel licenciatura. Lo que resulta pertinente a la luz del Plan de Estudios de Licenciatura en Psicología de la UNAM, aprobado por el H. Consejo Universitario en el

2008, y de la necesidad de contar con sistemas de evaluación de los estudiantes formados bajo este nuevo plan de estudios (Facultad de Psicología-UNAM, 2008^{a, b}).

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

REFERENCIAS

- American Psychological Association (APA, 2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57, 1060-1073.
- Argyris, C. & Shön, D. A. (1974). *Theory in practice. Increasing Professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-bass.
- Argüelles, A. (1996). *Competencias laborales y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- Arredondo, P., Shealy, C., Neale, M. & Winfrey, L. L. (2004). Consultation and interprofessional collaboration: Modelling for the future. *Journal of Clinical Psychology*, 60, 787-800.
- Attard, K. (2008). Uncertainty for the reflective practitioner: a blessing in disguise. *Reflective Practice* 9(39), 307-317.
- Bakeman, R. & Gottman, J. M. (1989). *Observación de la interacción: Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Barge, J. (2004). Reflexivity and Managerial Practice. *Communication Monographs*, 71(1), 70-96.
- Barnett, R. (2001). *Los Límites de las competencias*. Barcelona: Gedisa.
- Barrick, M.R. & Mount, M.K. (1991) The Big Five Personality Dimensions and Job Performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Baxter Magolda M. B. (2002). Epistemological Reflection: The evolution of epistemological assumptions from age 18 to 30. En B.K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds). *Personal Epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baxter Magolda, M. B. (2004^a). Evolution of a Constructivist Conceptualization of

- Epistemological Reflection. *Educational Psychologist*, 39(1), 31–42.
- Baxter Magolda, M. B. (2004^b). *Making their own way: narratives for transforming higher education to promote self-development*. Sterling, VA: Stylus.
- Baxter Magolda, M. B. & King, P. M. (2008). Toward reflective conversations: An advising approach that promotes self-authorship. *Peer Review*, 10 (1) 8-11.
- Beckett, D., & Hager, P. (2000). Making judgments as the basis for workplace learning: towards an epistemology of practice. *International Journal of Lifelong Education*, 19(4), 300-311.
- Benack, S. (1984). Postformal epistemologies and the growth of empathy. En M. L. Commons, F. A. Richardson & Ch. Armon (Eds). *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development* (pp.340-356). New York: Praeger.
- Benjamin, L.T. (2001). American psychology's struggles with its curriculum: Should a thousand flowers bloom? *American Psychologist*, 56(9), 735-742.
- Benner, P. (2010). The Wisdom of Our Practice. *The American Journal of Nursing*, 100(10), 99-105.
- Bensley, D. A. (2006). Why Great Thinkers Sometimes Fail to Think Critically. *The Skeptical Inquirer*, 30(4), 47-52.
- Bensley, D. A. (2008). Can you learn to think more like a psychologist? *Psychologist*, 21(2), 128-129.
- Bernard van Leer Foundation. (2007). El marco de *referencia de la Fundación: Fortaleciendo el ambiente de cuidado de los niños pequeños*. *Espacio para la Infancia*, 28, 3-9.
- Berthelsen, D. & Brownlee, J. (2007). Working with Toddlers in Child Care: practitioners' Beliefs about Their Role. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 347-362.

- Beutler L. E., Williams, R. E., Wakefield, P. J., & Entwistle S. R. (1995). Bridging scientist and practitioner perspectives in Clinical Psychology. *American Psychologist*, 30 (12), 984-994.
- Bieber, C., Müller, K.G., Nicolai, J., Hartmann, M. & Eich, W. (2010). How Does Your Doctor Talk with You? Preliminary Validation of a Brief Patient Self-Report Questionnaire on the Quality of Physician–Patient Interaction. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, 17(29), 125–136.
- Bieschke, K. J., Fouad, N. A., Collins, F. L. Jr. & Halonen, J. S. (2004). The Scientifically-Minded Psychologist: Science as a Core Competency. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 713–723.
- Bleakley, A. (1999). From Reflective Practice to Holistic Reflexivity. *Studies in Higher Education*, 24(3), 315- 330.
- Board of Professional Affairs (BPA) & Committee on Professional Standards (COPS), (1981). General Guidelines for Providers of Psychological Services. *American Psychologist*, 42(7), 712-723.
- Borja, E. L. (2011). Perfil de personalidad de estudiantes universitarios de la carrera de Psicología. El caso de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. *Perfiles Educativos*, 33(133), 68-87.
- Boyatzis, R., Goleman, D., & Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the emotional competence inventory (ECI)s. En R. Bar-On & J.D.A. Parker (eds.). *Handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington: National Academy Press.

- Bromme R. & Tillema H. (1995). Fusing experience and theory: the structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5(4) 261-267.
- Broughton, J. M. (1981). Piaget's Structural Developmental Psychology: II. Logic and Psychology. *Human Development*, 24(3), 195-224.
- Brownlee, J. (2003^a). Changes in Primary School Teachers' Beliefs about Knowing: a longitudinal study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(1), 87-98.
- Brownlee, J. (2003^b). Paradigm shift in pre-service teacher education students: Case studies of changes in epistemological beliefs. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 1-6.
- Brownlee, J. (2004). An investigation of teacher education students' epistemological beliefs: Developing a relational model of teaching. *Research in Education*, 72, 1-18.
- Brownlee, J., Boulton-Lewis, J. & Purdie, N. (2002). Core Beliefs about Knowing and Peripheral Beliefs about Learning: Developing an Holistic Conceptualisation of Epistemological Beliefs. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 2, 1-16
- Buendía, E. L., Colás, B. Ma. P. & Hernández P. F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. México: McGraw-Hill.
- Cárdenas, C. C. (2004). Acercamiento al origen del constructivismo. *Revista Electrónica Sinéctica*. Recuperado el 27 de marzo de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=99815918003>
- Carretero, R. M. (1997). *Constructivismo y educación*. México: Progreso. Edelvives. P.p. 39-71.
- Castro, A. M., Reyes R. Ma., Coria, C. R., García, Y. Y., & Gutiérrez, Q. M. (2003). Experiencia en la aplicación del método del aprendizaje basado en problemas en una asignatura de libre elección. *Rev Fac Med UNAM*, 46(6), 246-250.

- Catalán, E. (2007). Conversando con Guy Le Boterf sobre el enfoque de competencias profesionales en el ámbito universitario. *Sociedad y Conocimiento*, 8, 44-46.
- Cheetham, G. & Chivers, G. (1996). Towards a Holistic Model of Professional Competence. *Journal of European Industrial Training*, 20(5), 20-30.
- Cheetham, G. & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of Professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competency-based approaches. *Journal of Industrial Training*, 22(7), 267-276.
- Chi, M. T. H. (1978). Knowledge structures and memory development. In R. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (pp. 73-96). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chi, M. T. H., & Glaser, R. (1985). Problem solving ability. In R. Sternberg (Ed.), *Human Abilities: An Information-Processing Approach*, (pp. 227-257). San Francisco: W. H. Freeman & Co.
- Chi, M. T. H., Glaser, R. & Rees, E. (1982). Expertise in problem solving. In R. Sternberg (Ed.), *Advances in the Psychology of Human*, (pp. 7-76). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cheetham, G. & Chivers, G. (1998). The reflective (and competent) practitioner: a model of Professional competence which seeks to harmonise the reflective practitioner and competency-based approaches. *Journal of Industrial Training*, 22(7), 267-276.
- Clark, A. J. (2004). Empathy: Implications of Three Ways of Knowing in Counseling. *Humanistic Counseling, Education and Development*, 43(2), 141-151.
- Colot, D. & Reggers, T. (2006). *Managing competences: The vision of dynamic development for organizations*. Bélgica: Université de Liège.
- Collins, F. L., Kaslow, N. J. & Illfelder-Kaye, J. (2004). Introduction to the special issue. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 695-697.
- Committee on Professional Standards [COPS], (1981). Speciality guidelines for the delivery of services. *American Psychologist*, 36(6), 652-663

- Commons, M. L. (2004). The State of the Art on Perry and Epistemological Development? An Introduction. *Journal of Adult Development, 11*(2), 59-60.
- Commons, M. L., Richards, F. A. & Armon, C. (1984). *Beyond formal operations*. New York: Praeger.
- Competencies Conference Workgroup Summaries (2002). Notas de trabajo. Disponible en http://www.appic.org/news/3_1_news_Competencies.htm
- Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER, 2000). *Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado el 18 de mayo de 2011, de <http://www.oei.es/oeivirt/fp/iberfop03.htm>
- Covarrubias, P. P. & Camarena, E. O. (2010). *Construcción del conocimiento e identidad profesional*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala y Castellano Editores. México.
- Clegg, S., Tan, J. & Saeidi, S. (2002). Reflecting or Acting? Reflective Practice and Continuing Professional Development in Higher Education. *Reflective Practice, 3*(1), 131-146.
- Cross, V., Liles, C., Conduit, J., & Price, J. (2004). Linking reflective practice to evidence of competence: a workshop for allied health professionals. *Reflective Practice, 5*(1), 3-31.
- Dawson, M., Cummings, J., Harrison, P., Short, R., Gorin, S., & Palomares, R. (2004). The 2002 Multisite Conference on the Future of School Psychology: Next Steps. *School Psychology Review 33*(1), 115-126.
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., Rodriguez, L., & Beaulieu, M. (2005) The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care, 19*(2), 116-131.

- De la Fuente, J. A. (2003). ¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación necesaria. *Papeles del psicólogo*, 24(86).
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos: Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona; México: Paidós.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Díaz, B. A. (2005). Descripción de atributos en el trabajo con alumnos de secundaria con problemas de aprendizaje: Perspectiva de los tutores. Tesis de maestría. Facultad de Psicología, UNAM.
- Díaz, B. A. & Flores, M.R.C. (2006). La práctica profesional competente en la relación tutor-alumno. En M.R.C. Flores & S. Macotela (Eds.). *Problemas de aprendizaje en la adolescencia* (pp. 261-277). Facultad de Psicología, UNAM.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1984). Mindless machines. *Sciences*, 24(6), 18-22.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: The Free Press.
- Eccles, J. (2009). Who Am I and What Am I Going to Do With My Life? Personal and Collective Identities as Motivators of Action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78-89.
- Ecclestone, K. (1996). The reflective practitioner: Mantra or a model for emancipation? *Studies in the Education of Adults*, 28(2), 146.
- Einstein, A. (1970). *La relatividad*. México: Grijalbo.
- Elman, N. S., Illfelder-Kaye, J. & Robiner, W. N. (2005). Professional Development: Training for professionalism as a foundation for competent practice in Psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36 (4), 367-375.

- Ellis H. C. (1992). Graduate education in Psychology: past, present, and future. *American Psychologist*, 47(4) 570-576.
- Epstein, R. M. & Hundert E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *JAMA*, 287(2), 226-235.
- Epstein, R. M., Siegel, D. & Silberman, J. (2008). Self-monitoring in clinical practice: A challenge for medical educators. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 28(1), 5-13.
- Erlandson P. (2006) Giving up the ghost: the control matrix and reflection in action. *Reflective Practice*, 7(1), 115-124.
- Eraut, M. (1995). Schön Shock: a case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching*, 1(1), 9-22.
- Eraut, M. (2002). Menus for Choosy Diners. *Teachers & Teaching*, 8(3/4), 371-379.
557- 574
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273.
- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education*, 33(4), 403-422.
- Facultad de Psicología-UNAM (2008). Plan de estudios aprobado por el H. Consejo Universitario. Recuperado el 17 de enero de 2012, de https://www.dgae.unam.mx/planes/f_psicologia
- Facultad de Psicología-UNAM (2008). Propuesta de modificación del plan de estudios de la Facultad de Psicología. Recuperado el 17 de enero, de <http://pavlov.psicol.unam.mx:8080/site/Pdfs/modificacionlicenciatura%20.pdf>
- Feller, C., & Cottone, R. (2003). The Importance of Empathy in the Therapeutic Alliance. *Journal of Humanistic Counseling, Education & Development*, 42(1), 53-61.

- Fernández, P. J., (2001). Elementos que consolidan al concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(1), 23-38.
- Ferry, N., & Ross-Gordon, J. (1998). An inquiry into Schon's epistemology of practice: Exploring links between experience and reflective practice. *Adult Education Quarterly*, 48(2), 98-112.
- Flores, M. R. C. (2001). La formación de alumnos de maestría en el programa Alcanzando el Éxito en Secundaria. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 8(1), 25-34.
- Flores, M. R. C. (2003). Reunión de expertos del PAES: Instructivo para los participantes y resultados obtenidos. *Manuscrito de circulación interna*. Proyecto CONACYT 41327. Facultad de Psicología, UNAM.
- Flores, M. R. C. & Macotela, F. S. (2006). Problemas de Aprendizaje en la adolescencia. Facultad de Psicología, UNAM.
- Flores, M.R.C., Otero, A. & Lavallée, M. (2008, junio). A Study of the Development of Professional Thinking in School Psychology Graduate Students. Trabajo presentado en la reunion anual de la Jean Piaget Society, Québec, Canada.
- Flores, M.R.C., Otero, A. & Lavallée, M. (2010). La evolución de la perspectiva epistemológica en estudiantes universitarios: el caso de los psicólogos. *Perfiles Educativos*, 32(139), 8-24.
- Forrest-Pressley, D. L., MacKinnon G. E. & Waller, T. G. (1985). *Metacognition, Cognition and Human Performance*. New York: Academic Press.
- Fox, R. E. (1994). Training profesional psychologist for the twenty-first century. *American Psychologist*, 49 (3), 200-206.
- Ghaye, T. (2000). Into the reflective mode: bridging the stagnant moat (editorial). *Reflective Practice*, 1(1), 5-9.
- Gilar, C. R. (2003). Adquisición de habilidades cognitivas. Factores en el desarrollo inicial de la competencia experta. Tesis de Doctorado. Facultad de Ciencias económicas y empresariales. Universidad de Alicante.

- Gill, M. G., Ashton, P. T., & Algina, J. (2004). Changing preservice teachers' epistemological beliefs about teaching and learning in mathematics: An intervention study. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 164-185.
- Gobbo, C. & Chi, M. (1986). How knowledge is structured and used by expert and novice children. *Cognitive Development*, 1(3), 221-237.
- Gobet, F. & Simon, H. A. (1996). Recall of rapidly presented random chess positions is a function of skill. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3(2), 159-163.
- Gonczi, A. (1994). Competency based assessment in the professions in Australia. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1(1), 27.
- Gong, R. (2005). The Essence of Critical Thinking. *Journal of Developmental Education*, 28(3), 40.
- González A. M., Calderón, J. L., & Prieto, J. (2004). Reforma a los estudios de Posgrado de la UNAM. México: DGEP, UNAM. Recuperado en mayo de 2011, de <http://www.posgrado.unam.mx/servicios/productos/documentos/>
- Griffith, J. V. (1980). An international elaboration on the Perry scheme of epistemological development. Unpublished doctoral dissertation Syracuse University.
- Greenwood, J. (1993). Reflective practice: a critique of the work of Argyris and Schön. *Journal of Advanced Nursing*, 18(8), 1183-1187.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. Newbury Park: Sage.
- Gutiérrez, M. O. (2005). Educación y Entrenamiento Basados en el Concepto de Competencia: Implicaciones para la Acreditación de los Programas de Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, número monográfico especial, 253-270.

- Hager, P. & Beckett, D. (1996). Bases filosóficas del concepto integrado de competencia. En A. Argüelles (Ed.). *Competencias laborales y educación basada en normas de competencia* (pp. 290-319). México: Limusa.
- Hager, P., & Gonczi, A. (1994). General issues about assessment of competence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 19(1), 3.
- Hakel, M. (1997). What we must learn from Alverno. *About Campus*, 2(3), 16-21.
- Halonen, J. S. (1995). Demystifying critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22 (1), 75-81.
- Halonen, J. S., Bosack, T., Clay, S. & McCarthy, M. (2003). A Rubric for Learning, Teaching, and Assessing Scientific Inquiry in Psychology. *Teaching of Psychology*, 30(3), 196-208.
- Heinsman, H., de Hoogh, A., Koopman, P., & van Muijen, J. (2007). Competencies Through the Eyes of Psychologists: A closer look at assessing competencies. *International Journal of Selection & Assessment*, 15(4), 412-427.
- Henriques, G., & Sternberg, R. (2004). Unified professional psychology: Implications for the Combined-Integrated model of doctoral training. *Journal of Clinical Psychology*, 60(10), 1051-1063.
- Hernández, G. L. & Sánchez, S. J. J. (2005). El Aseguramiento de la Calidad de los programas de Formación en Psicología Profesional en México. *Revista Mexicana de Psicología*. 22, 271-286.
- Hofer, B. K. (1997). The development of personal epistemology: Dimensions, disciplinary differences, and instructional practices. Disertación doctoral, Universidad de Michigan.
- Hofer, B. K. (2001). Personal Epistemology Research: implications for Learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4).

- Hofer, B. K. (2004). Exploring the dimensions of personal epistemology in differing classroom contexts: Student interpretations during the first year of college. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 129-163.
- Hofer, B. K. (2006). Domain specificity of personal epistemology: Resolved questions, persistent issues, new models. *International Journal of Educational Research, 45* (1/2), 85–95.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (1997). *The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning. Review of Educational Research, 67*(19), 88-140.
- Hoshmand, L.T. & Polkinghorne, D. E. (1992). Redefining the science-practice relationship and professional training. *American Psychologist, 47* (1), 55-66.
- Inhelder, B., Sinclair, H. & Bovet, M. (1975). Aprendizaje y estructuras del conocimiento. Madrid: Morata.
- Iron, J. G. (2007). On Following Your Bliss: An Interview With Jane S. Halonen. *Teaching of Psychology, 34*(4), 262-267.
- Kaplan, S. H., Greenfield, S., & Ware, J. E., Jr. (1989). Assessing the effects of physician–patient interactions on the outcomes of chronic disease. *Medical Care, 27* (7), 110–127.
- Kaslow, N. J., Borden, K. A., Collins, F. L., Forrest, L., Illfelder-Kaye, J., Nelson, P. D. & Rallo, J. S. (2004). Competencies conference: Future directions in education and credentialing in professional psychology. *Journal of Clinical Psychology, 60*(7), 699-712.
- Kember, D., Jones, A., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C, Wong, F., Wong, M. & Yeung, E. (1999). Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education, 18*(1), 18-30.

- King, P. (1992). How do we know? Why do we believe? *Liberal Education*, 78(1), 2-9.
- King, P. M. & Kitchener K. S. (2002). En B.K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds). *Personal Epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- King, P. M. & Kitchener K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39 (1), 5-18.
- Kinsella, E. (2006). Constructivist underpinnings in Donald Schön's theory of reflective practice: echoes of Nelson Goodman. *Reflective Practice*, 7(3), 277-286.
- Kinsella, E. (2007). Embodied Reflection and the Epistemology of Reflective Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 41(3), 395-409.
- Kitchener, K. S. (1983). Cognition, Metacognition, and Epistemic Cognition: A three-Level model of Cognitive Processing. *Human Development*, 26(4), 222-232.
- Kitchener, K. S. (2002). Folk epistemology: An introduction. *New Ideas in Psychology* 20(2-3), 89-105
- Knefelkamp, L. (2003). The Influence of a Classic. *Liberal Education*, 89(3), 10-15.
- Lajoie, S. (2003). Transitions and Trajectories for Studies of Expertise. *Educational Researcher*, 32(8), 21-25.
- Larkin, J., McDermott, J., Simon, D. P., & Simon, H. A. (1980). Expert and novice performance in solving physics problems. *Science*, 208, 1335-1342.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360.
- Labouvie-Vief, G. (2005), Self-with-other representations and the organization of the self. *Journal of research in personality*, 39(1), 185-205

- Lawson, H. (2004). The logic of collaboration in education and the human services. *Journal of Interprofessional Care*, 18(3), 225-237.
- Le Boterf, G. (1995). De la compétence: essai sur un attracteur étrange. Paris: Editions d'Organization.
- Le Boterf, G. (1997). No sabemos cómo va a ser el futuro, la incertidumbre es la clave
Recuperado el 12 de mayo, de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/node/446>
- Le Boterf, G. (2000). La gestión por competencias. *IDEA*, 23(218), 110-113. Recuperado el 5 de abril de 2009, de <http://www.guyleboterf-conseil.com>
- Leinhardt, G., McCarthy, Y. K. & Merriman, J. (1995). Integrating professional knowledge: The theory of practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5(4), 401-408.
- Lemon, N. (2007). Take a photograph: teacher reflection through narrative. *Reflective Practice*, 8(2), 177-191
- Locke, T. F., & Covell, A. J. (1997) Characterizing expert psychologist behavior: Implications from selected expertise literature. *Educational Psychology Review*, 9, 239-249.
- López , A. J. (2000). Relativismo y posmodernidad. *Ciencia Ergo* 7(1), 31-48.
- Love, P., & Guthrie, V. (1999). Perry's Intellectual Scheme. *New Directions for Student Services*, 1999(88), 5-15. John Wiley & Sons. Recuperado el 29 de octubre del 2009, de <http://www3.interscience.wiley.com/journal/102019963/abstract>
- 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.
- Macotela, S. & Paredes, H. (2003). Formación de Psicólogos escolares con base en un modelo de supervisión experta en campo. *Enseñanza e investigación en Psicología*, 8 (1), 5-25.

- Maestría y Programas de Residencia (2006). Recuperado el 18 de marzo de 2011, del sitio Web del Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México: <http://www.posgrado.unam.mx/psicologia/>
- Marchand, H. (2002). Some reflections on post-formal thought. *Genetic Epistemologist*, 29(3).
- Mead, W. (2008). Michael Polanyi (1891-1976): Introduction to an Unfinished Revolution. *Political Science Reviewer*, 37, 1-12.
- Memoria de la Primera Reunión Nacional de Psicología, Servicio Social y Salud (2003). Recuperado el 3 de marzo de 2010, de www.salud.gob.mx/dirgrss/srfrhs12.html
- Mentkowski, M., Moeser, M. & Strait, M. J. (1985). Using the Perry scheme of intellectual and ethical development as a college outcome measure: A process and criteria for judging student performance. Milwaukee: Alverno College: Office of Research and Evaluation.
- Merriam, S. B. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's transformational Learning theory. *Adult Education Quarterly*, 55(1), 60-68.
- Merritt, R. D. (2008). *School Psychologist*. Database: Research Starters–Education.
- Mertens, L. (1996). Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. México: CONOCER-OIT/CINTERFOR.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 74 (5).
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185-197.

- Mitchell, R. & Bell, J. S. (2000). Competency-Based versus Traditional Cohort-Based Technical Education: A Comparison of Students' Perceptions. *Journal of Career and Technical Education*, 17(1),5-22.
- Moore, W. S. (1994). Student and faculty epistemology in the college classroom: The Perry scheme of intellectual and ethical development. En K. Pritchard & R. McLaren Sawyer (Eds). *Handbook of college teaching: Theory and applications*. Westport. CT: Greenwood Press.
- Mutual Recognition Agreement (MRA, 2004). *Mutual Recognition Agreement of the Regulatory Bodies for Professional Psychologists in Canada*. Recuperado el 5 de marzo de 2010, de www.cpa.ca/documents/MRA.pdf
- Ortiz, V. G. R. (2005, noviembre). *La formación de psicólogos en México*. Documento presentado en el foro Formación de Recursos Humanos en Salud, Estado Actual y Perspectiva. Organizado por la Comisión de Salud de la LIX Legislatura de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Recuperado el 1 de junio de 2011, de www.cneip.org/enterate/noviembre2005.pdf
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46.
- Peeters, J. (2008). The construction of a new profession. A European perspective on professionalism in early childhood education and care. Amsterdam: SWP Publishers.
- Perrenoud, P. (1999, septiembre-octubre). Construir competencias: todo un programa, entrevista con Ph. Perrenoud. *Vida pedagógica*, 112.
- Perrenoud, P. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*. Recuperado el 15 de marzo de 2006 , de http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html
- Perrenoud, P. (2002^a). *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Océano.

- Perrenoud, P. (2002^b). L'autonomie, une question de compétence? *Résonances*, 1, 16-18.
 Recuperado en junio 2009, de
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_24.html
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó; México: Colofón.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth: the making of meaning. En A. W. Chickering (Ed). *The modern American college: responding to the new realities of diverse students and changing society* (pp. 76-116). San Francisco: Jossey-Bass.
- Perry, W. G. (1985). Different Worlds in the Same Classroom: Students' Evolution in Their and Their Expectations of Teachers Vision of Knowledge. *On Teaching and Learning*, 1, 1-17. Recuperado el 22 de septiembre del 2010, de
<http://isites.harvard.edu/fs/html/icb.topic58474/perry.html>
- Peterson, D. R. (1995). The Reflexive Educator. *American Psychologist*, 50(12), 975- 983.
- Piaget, J. & Kamii, C. (1978). What Is Psychology? *American Psychologist*, 33(7), 648-652.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Polanyi, M. (1968). Life's Irreducible Structure. *Science*, 160(3834), 1308-1312.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimensión*. Gloucester, Massachusetts: Peter Smith.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Programa de Cooperación para el Diseño de la Formación Profesional [INBERPROF].
 (2000). Análisis ocupacional y funcional del trabajo. Madrid. OEI. Recuperado el 14 de junio 2011, de <http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/iberfop03.htm>
- Programa de Maestría en Psicología. (2003). Facultad de Psicología, UNAM.

- Proyecto EuroPsyT (2003). Una propuesta marco para la educación y la formación del psicólogo en Europa. *INFOCOP*, 86(19), 65-76.
- Ray, T. (2009). Rethinking Polanyi's Concept of Tacit Knowledge: From Personal Knowing to Imagined Institutions. *Minerva: A Review of Science, Learning & Policy*, 47(1), 75-92.
- Ryle, G. (2005). *El concepto de lo mental*. Barcelona; México: Paidós Ibérica.
- Rodolfa E., Bent R., Eisman E., Nelson P., Rehm L., & Ritchie P. (2005). A cube model for competency development: Implications for Psychology educators and regulators. *Professional Psychology, Research and Practice*, 36 (4), 347-354.
- Rogers, R. R. (2001). Reflection in Higher Education: A Concept Analysis. *Innovative Higher Education*, 26(1), 37-57.
- Rogers, C. R. (1992). The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(6), 827-832.
- Sánchez, S. J. J., & Valderrama-Iturbe, P. (2001). Psychology in Latin America: Historical reflections and perspectives. *International Journal of Psychology*, 36(6), 384-394.
- Sandín, E. M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc.Graw-Hill.
- Seligson, N. I., Reynoso, E. L. & Nieto, J. (2003). *Programas de Maestría Profesionalizante en Psicología*. Recuperado el 27 de mayo de 2011, de <http://132.247.12.15:10003/archivoCECU/ponsemloc/ponencias/432.html>
- Sepúlveda, L. (2002). El concepto de competencias laborales en Educación. Notas para un ejercicio crítico. *Revista digital UMBRAL*, 8, disponible en <http://www.reduce.cl>
- Serrano, G. J. & Pons, P. R. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado el 27

- de marzo de 2012, de
<http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=15519374001>
- Schwartz, B. (1996). *Modernizar sin excluir*. Dirección General Tecnológica Industrial, Secretaría de Educación Pública, México.
- Shealy, C. (2004). A model and method for “making” a Combined-Integrated psychologist: Equilintegration (EI) Theory and the Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI). *Journal of Clinical Psychology, 60*(10), 1065-1090.
- Shealy, C. N., Cobb, H. C., Crowley, S. L., Nelson, P. D., & Peterson, G. W. (2004). Back to our future? The *Consensus Conference* and combined-integrated (C-I) model of doctoral training in professional psychology. [Special Series]. *Journal of Clinical Psychology, 60*(9), 893-909.
- Shön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. USA: Basic Book.
- Shön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-bass.
- Shulte, T. J., Isley, E., Link, N., Shealy, C. N. & Winfrey, L. L. (2004). General Practice, Primary Care, and Health Service Psychology: Concepts, Competencies, and the Combined-Integrated Model. *Journal of Clinical Psychology, 60*(10), 1011–1025
- Simon, H.A., & Chase, W. G. (1973). Skill in chess. *American Scientific, 61*, 394-403.
- Simon, D.P., & Simon, H.A. (1978). Individual differences in solving physics problems. En R.S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* (Chap. 13). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Sinnott, J. D. (1981). The theory of relativity: A metatheory for development? *Human Development, 24*, 293-311.
- Sinnott, J. D. (1984). Postformal reasoning: The relativistic stage. En M. L. Commons, F. A. Richards & C. Armon (Eds.). *Beyond formal operations*. New York: Praeger.

- Sternberg, R. J. (2001). Why Schools Should Teach for Wisdom: The Balance Theory of Wisdom in Educational Settings. *Educational Psychologist*, 36(4), 227-245.
- Stivers, C. & Schmidt, M. R. (2000). You Know More Than You Can Say: In Memory of Donald A. Schön (1930-1997). *Public Administration Review*, 60(3), 265-274.
- Sutton, L., Townend, M., & Wright, J. (2007). The experiences of reflective learning journals by cognitive behavioural psychotherapy students. *Reflective Practice*, 8(3), 387-404.
- Thorpe, K. (2004). Reflective learning journals: from concept to practice. *Reflective Practice*, 5(3), 327-343.
- Ulead Systems (2004). *VideoStudio Plus* (Versión 8) [Software de cómputo]. E.U.: Ulead Systems, Inc.
- Universidad Nacional Autónoma de México Dirección General de Estudios de Posgrado. (2004). *Plan de desarrollo del posgrado de la UNAM, 2002-2006*. México: UNAM, Dirección General de Posgrado, 2004.
- Wagner, V. (2009). Alverno College. *New Directions for Student Services*, (127), 7-12.
- Weiss, R. S. (1995). *Learning from strangers. The art and method of qualitative interview studies*. New York: The Free Press.
- Wenzlaff, T. (1994). Training the student to be a reflective practitioner. *Education*, 115(2), 278-287.
- West, Elise. J. (2004). Perry's Legacy: Models of Epistemological Development. *Journal of Adult Development*, 11(2), 61-70.
- Whitehead, J. (2000). How Do I Improve My Practice? Creating and legitimating an epistemology of practice. *Reflective Practice*, 1(1), 91-104.
- Wineburg, S. S., & Fournier J.E. (1994). Contextualized thinking in history. En *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences*, M. Carretero & J.F. Voss (Eds). Hillsdale, NY: Erlbaum.

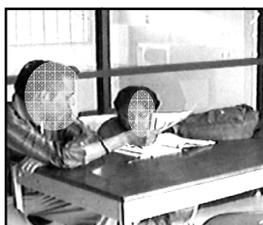
Apéndice

Descripción de videos observados en video-entrevistas

En este Apéndice se describen los videos observados durante las entrevistas abiertas o video-entrevistas.

Para cada psicólogo entrevistado, se presentan los videos observados en la primera y segunda fase del estudio (antes y después del último semestre de formación). Cada video se encuentra señalado con la palabra *video* y un número superíndice que se corresponde con la sección de resultados (p.e video¹).

En general, en los videos se observa que cada uno de los psicólogos o tutores se encuentra trabajando con un pequeño grupo de alumnos de secundaria que presentan problemas de aprendizaje. Los alumnos eligen una tarea o varias tareas académicas que van a resolver en el transcurso de la sesión con apoyo del psicólogo. Al iniciar la sesión anotan sus metas académicas en una hoja denominada “Hoja de metas” y al final la sesión también anotan lo que hicieron para lograr sus metas.

*Psicólogo Ricardo**Descripción de videos presentados en la primer video-entrevista:*

Video¹: El psicólogo Ricardo pide a su alumno que busque un tema en el libro de Biología (el tema refiere al uso del microscopio), sobre el cual tiene que leer para poder responder unas preguntas del libro de texto. El alumno hojea su libro mientras que Ricardo revisa otro libro de Biología.

Video²: El alumno le explica Ricardo que tiene que corregir unos problemas y fórmulas matemáticas relacionadas con el tema de *perímetros*. Al mismo tiempo, Ricardo hojea un manual de formulas matemáticas que trae consigo.





Video³. El alumno le dice a Ricardo que tiene que explicar en su cuaderno lo que significa “perímetro”. Señalando los lados de la mesa en la que se encuentran trabajando, Ricardo le dice al alumno que el perímetro se obtiene sacando lo que mide cada lado de una figura y multiplicando este resultado por el número de lados. El alumno lo observa y afirma.

Video⁴. Ricardo pregunta al alumno las tareas académicas que van a trabajar en esa sesión y cómo piensa resolverlas. Ricardo anota en una hoja el nombre las tareas que el alumno le indica (tarea de Biología).



Video⁵. Ricardo manda al alumno a comprar una monografía a la papelería. El alumno regresa con la monografía que ha comprado y se la da a Ricardo. Ricardo lee y observa la monografía por varios minutos (tema del microscopio), mientras el alumno observa a Ricardo. Ricardo pide al alumno que valla por unos libros de Biología a la biblioteca del centro comunitario. El alumno va por ellos, regresa y se los entrega a Ricardo.

Video⁶. Ricardo pregunta al alumno que tareas tiene y sobre la forma en que anota las tareas en su cuaderno. El alumno responde que él anota las tareas en su brazo. Ricardo dice al alumno que van a actuar como si estuvieran en la escuela. Ricardo actúa como si fuera un maestro de aula y pide al alumno que actúe como si estuviera en su salón de clases. Ricardo hace la imitación de un maestro dando clases y le dice al alumno que saque un cuaderno para anotar la tarea pero el alumno le responde que no es necesario anotarla porque no se le olvida si la anota en su brazo.





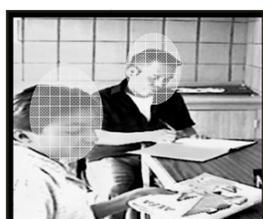
Video⁷. El alumno se encuentra resolviendo operaciones aritméticas para obtener el perímetro de varias figuras geométricas y le pide a Ricardo que revise si los resultados obtenidos son correctos. Ricardo revisa los resultados y cuando estos son incorrectos le ayuda al alumno a corregirlos.

Descripción de videos presentados en la segunda video-entrevista:



Video⁸. El alumno se encuentra resolviendo operaciones aritméticas (sumas) en su cuaderno y le pide a Ricardo que revise si los resultados son correctos. Ricardo revisa los resultados y cuando estos son incorrectos le ayuda al alumno a corregirlos.

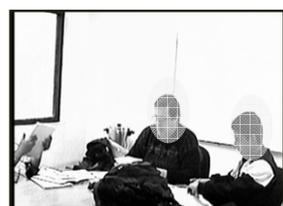
Video⁹. El alumno le muestra a Ricardo unas operaciones aritméticas (raíces cuadradas) que resolvió en una guía de estudios. Ricardo le pregunta si ya revisó si los resultados son correctos. El alumno le muestra que los resultados son correctos pues coinciden con los que se muestran al final de la guía.



Video¹⁰. El alumno le muestra un libro de matemáticas a Ricardo. Ricardo le devuelve el libro al alumno y le pide que busque en el libro el tema que necesita (perímetros).

Psicólogo Bruno

Descripción de videos presentados en la primer video-entrevista:



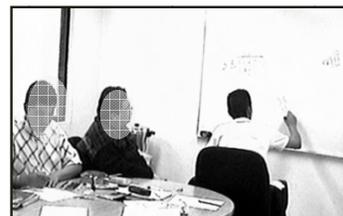
Video¹¹. Dos alumnos de Bruno se encuentran sacando los cuadernos de sus mochilas. Uno de ellos le comenta que quiere trabajar en la tarea que trae de la materia de Ciencias. El otro alumno comenta que él va a trabajar en la tarea que trae de la materia de Matemáticas.

Video¹². Bruno les pregunta a cada alumno que es lo que tienen que hacer con cada tarea, con cual quieren empezar, y como piensan resolverlas. Cada alumno, con ayuda de Bruno, anotan en una hoja las tareas que van a resolver.



Video¹³. Uno de los alumnos resuelve divisiones en su cuaderno. Bruno lo observa. El alumno se queda viendo detenidamente su cuaderno y Bruno le pregunta si pasa algo y si tiene dudas. El alumno responde que no tiene dudas, que sólo quiere comprobar si los resultados que obtuvo son correctos.

Video¹⁴. Bruno y el alumno se encuentran frente al pizarrón resolviendo unas divisiones. El alumno pide a Ricardo que le deje comprobar una de las divisiones que ya habían resuelto anteriormente en el cuaderno.



Video¹⁵. Uno de los alumnos comienza a sacar todos sus cuadernos de la mochila y el psicólogo le pregunta sobre que tarea va a trabajar ese día y cómo quiere resolverla.

Descripción de videos presentados en la segunda video-entrevista:



Video¹⁶. Bruno pregunta al alumno que tareas quiere resolver ese día en la sesión. El alumno saca un cuestionario de Historia de su mochila y dice que quiere revisar si sus respuestas están correctas. Bruno toma el cuestionario y comienza a leerlo. Bruno pregunta al alumno cómo resolvió el cuestionario y de donde obtuvo las respuestas.

Video¹⁷. Bruno pregunta al alumno como quiere que se repartan el trabajo para poder verificar si las respuestas del cuestionario son correctas. El alumno comenta que él quiere buscar nuevamente las respuestas en el libro de Historia y pide que Bruno lea en voz alta las preguntas del cuestionario. Tiempo después de estar trabajando de esta forma, el alumno pide a Bruno cambiar de roles, él lee las preguntas y Bruno verifica si las respuestas están correctas y si coinciden con el texto del libro.



Psicóloga Isabel

Descripción de videos presentados en la primer video-entrevista:



Video¹⁸. El alumno lee en voz alta una lectura del libro de Formación Cívica sobre el tema de *igualdad de género*. Cuando termina de leer, Isabel le pregunta qué fue lo que entendió del tema. El alumno comenta y explica lo que entendió de la lectura. Isabel le pone ejemplos para aclararle algunas confusiones y para explicarle algunos conceptos que el alumno no comprendió al leer el texto.

Video¹⁹. El alumno trabaja en su cuaderno de la materia de inglés. Escribe una carta a un amigo en este idioma Isabel lo observa mientras escribe y sale del aula. Isabel regresa al aula y durante varios minutos observa lo que el alumno escribe. Pregunta al alumno como se escribe “My name is”, toma el cuaderno y le señala como separar las palabras para que la oración quede escrita correctamente. Isabel sale del aula por unos minutos. El alumno sale a buscarla para preguntarle cuando tiene duda sobre como escribir una palabra en ingles.



Descripción de videos presentados en la segunda video-entrevista:



Video²⁰. Isabel y tres de sus alumnos revisan y corrigen un examen de Biología de uno de los alumnos. Isabel manda llamar a un compañero-tutor del programa para corroborar si la respuesta que dio el alumno a una de las preguntas del examen es la correcta.

**REPRESENTACIÓN GRÁFICA
DE LAS CUATRO POSICIONES DE DESARROLLO
IDENTIFICADAS EN LOS PSICÓLOGOS
ENTREVISTADOS**

DEPENDENCIA DE LA AUTORIDAD

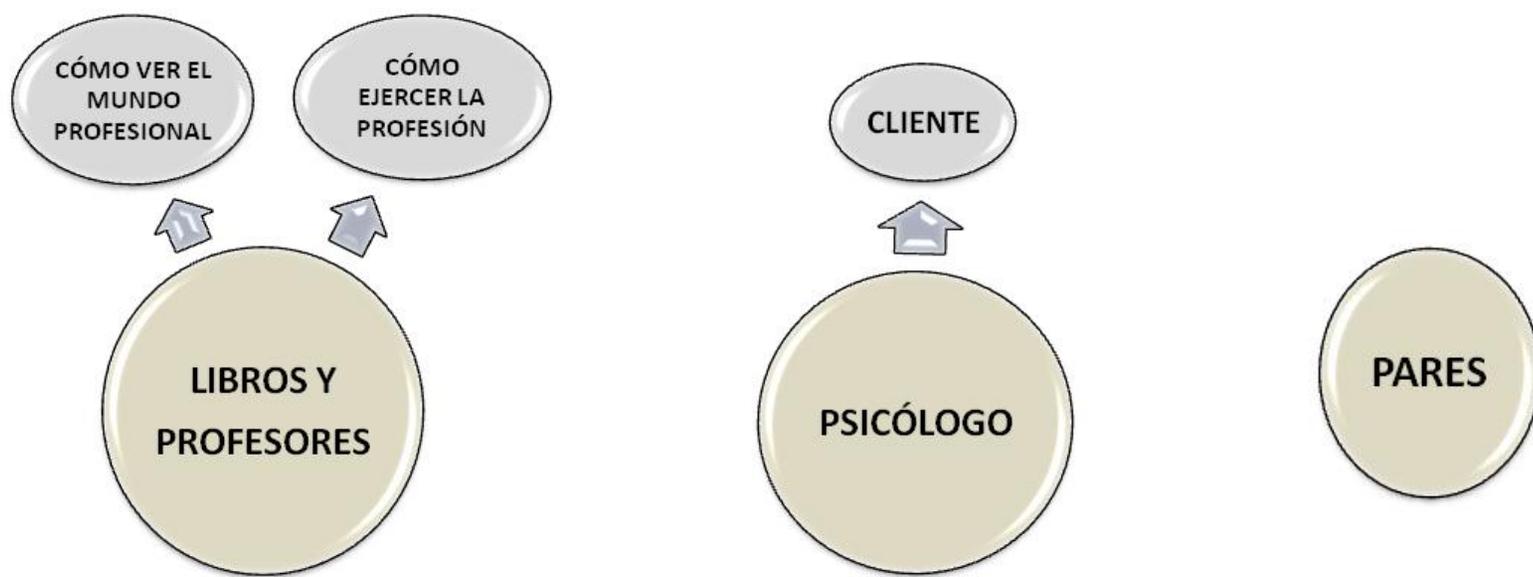


Figura 1. Representa la posición denominada *dependencia de la autoridad*, en la que se considera que: la autoridad (libros y profesores) determina cómo comprender el mundo profesional y cómo desempeñarse en éste; la experiencia de los pares no es útil; el cliente debe responder a las necesidades y expectativas del psicólogo pues cualquier forma ejercer es considerada correcta.

VALIDACIÓN DE LA EXPERIENCIA

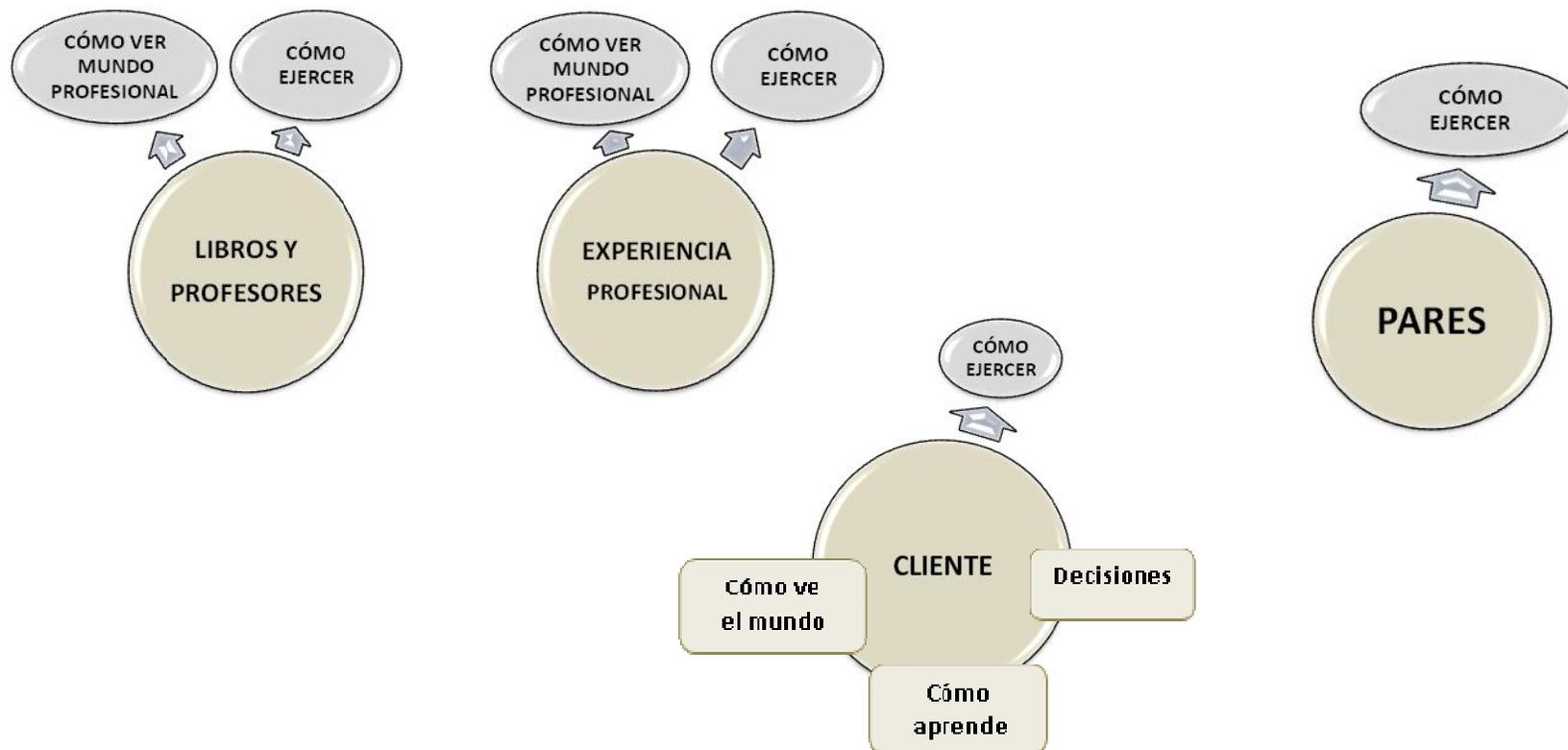


Figura 2. Representa la posición denominada *validación de la experiencia*, en la que se considera que: la experiencia obtenida al ejercer también es valiosa, pues permite saber cómo comprender el mundo profesional y cómo desempeñarse en éste; la experiencia profesional de los pares y las necesidades y características del cliente son centrales para adaptar y perfeccionar el propio desempeño en la profesión.

AUTONOMIA PROFESIONAL (Pensamiento competente)

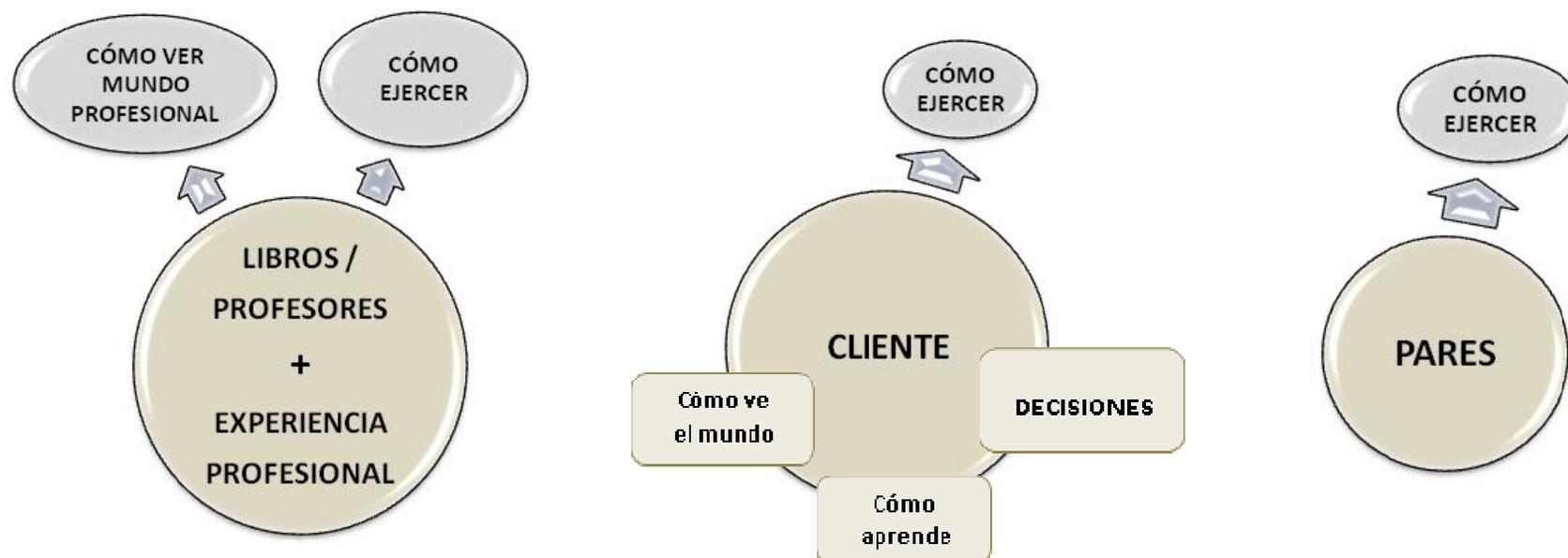


Figura 3. Representa la posición denominada *autonomía profesional*, en la que se considera que: el conocimiento disciplinar y el obtenido al ejercer contribuyen al desarrollo de una perspectiva propia e integral del mundo profesional y saber con ello cómo ejercer; las experiencias de los pares y, las necesidades y características del cliente continúan siendo centrales para adaptar y perfeccionar el desempeño profesional, pero las decisiones del cliente son preponderantes.

COMPROMISO PROFESIONAL (Pensamiento competente)

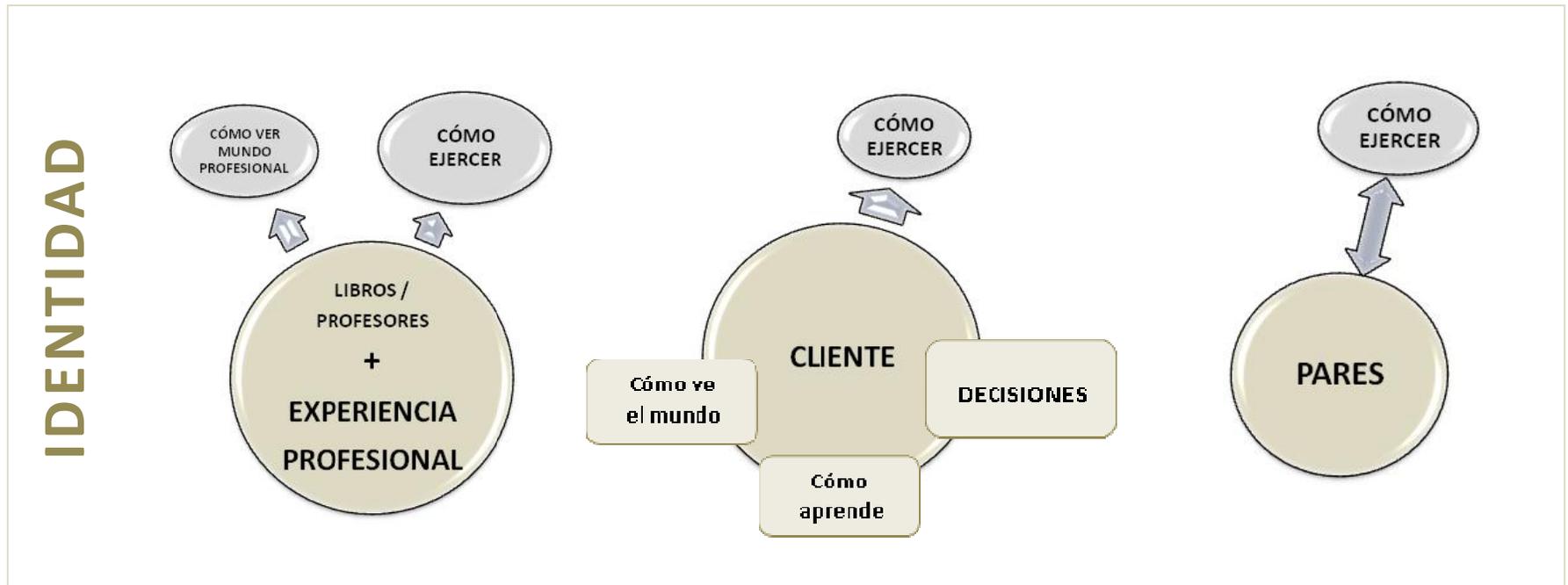


Figura 4. Representa la posición denominada *compromiso profesional*, en la que se considera que: el conocimiento obtenido al ejercer es preponderante para conformar una perspectiva propia del mundo profesional y saber cómo ejercer; las experiencias de los pares son importantes pero las propia experiencia también lo es para los pares; las necesidades y características del cliente son centrales para adaptar el desempeño profesional. Se añade un sentido de identidad y compromiso con la profesión que matiza todos estos aspectos.

Tabla I

Representación gráfica del cambio en el pensamiento de los tres psicólogos entrevistados, antes y después del último semestre de formación.

	Entrevista 1 Antes del último semestre	Entrevista 2 Después del último semestre
Ricardo	Dependencia de la autoridad	Validación de la experiencia
Bruno	Autonomía profesional	Compromiso profesional
Isabel	Compromiso profesional	Compromiso profesional