



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

El papel de la práctica en la formación de profesionales de Psicología

TESIS

Que para obtener el grado académico de Doctora en Educación

Presenta:

Mtra. Maricarmen Abarca Ortiz

Director de Tesis:

Dr. José Carlos Aguirre Salgado

Junio 2019

Contenido

Dedicatoria.....	5
Agradecimientos.....	6
Introducción.....	7
Problema.....	7
Pregunta de investigación.....	13
Preguntas subsidiarias.....	13
Objetivo.....	14
Objetivos Específicos.....	14
Contribución del estudio.....	14
Plan de la tesis.....	17
Capítulo 2. La formación profesional del Psicólogo.....	43
Las profesiones y el Estado mexicano.....	43
Formación del Psicólogo en México.....	44
La formación profesional del Psicólogo en Morelos.....	46
Capítulo 3. Contexto actual del plan de estudios de la licenciatura en Psicología.....	49
Breve historia de la Facultad de Psicología.....	49
Los planes de estudio.....	53
Plan de estudios 1974.....	53
Plan de estudios 1986.....	54
Plan de estudios 2004.....	56
Capítulo 4. Las prácticas en la formación del psicólogo.....	60
4.1 Las prácticas en otras universidades.....	60
Prácticas en la Universidad de Wineder, Estados Unidos de América.....	60
Prácticas en la Universidad Nacional Autónoma de México.....	63
Prácticas en la Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.....	65
4.2 Las prácticas en la Licenciatura en Psicología de la UAEM.....	68
4.2.1 Sistema de prácticas formativas Plan 2004.....	70
Capítulo 5. El papel del ethos en la formación profesional del Psicólogo.....	73
El ethos profesional.....	73
Formación desde la mirada de Bernard Honoré.....	75
Formación desde la perspectiva de Gilles Ferry.....	76

La formación en la práctica.....	78
La cognición situada	81
La formación en alternancia.....	85
La educación y su adaptación a las nuevas realidades globales.....	90
Capítulo 6. Metodología	92
Codificación primaria	94
Libro de códigos	95
Codificación secundaria o patrones de códigos	95
Criterio de muestreo (n=5).....	96
La entrevista.....	97
Capítulo 7 Resultados	98
Codificación primaria (Condensación de la información).....	98
Codificación secundaria (Definición de categorías).....	99
Presentación de Datos	102
Proceso de Cambio del estudiante.....	105
Actitud del estudiante.....	106
Formación teórico-práctica.....	109
Acreditación.....	112
Supervisión de la práctica	112
Tutor del escenario.....	114
Conclusiones y recomendaciones	116
Recomendaciones.....	118
Bibliografía.....	120
Anexos. Entrevistas	128
Entrevista 1 LBD.....	128
Entrevista 2 VH.....	137
Entrevista 3 ANN	143
Entrevista 4 SAN	148
Entrevista 8 LIZ.....	154

Índice de Tablas

Tabla 1 Universidades que ofertan la Lic. Psicología en Morelos	47
Tabla 2 Libro de códigos	98
Tabla 3 Categorías axiales con sus códigos asociados.....	100
Tabla 4 Recodificación	100
Tabla 5 Sentido de la práctica	104
Tabla 6 Opinión sobre las prácticas	105
Tabla 7 Proceso de cambio	106

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1 Mapa Curricular Plan 1974.....	54
Ilustración 2 Mapa Curricular Plan 1986.....	56
Ilustración 3 Mapa Curricular Plan 2004.....	59
Ilustración 4 Modelo Proceso de análisis cualitativo sistemático	94
Ilustración 5 Criterio de Muestreo N=5	96
Ilustración 6 Modelo de presentación de Resultados	102

Dedicatoria

A la memoria de mi padre Simón Abarca Villada

A mi compañero de vida Alberto Alamilla Cortés por todo el apoyo que me dio
para lograr este sueño

Agradecimientos

Quiero agradecer al Dr. José Carlos Aguirre Salgado su disposición para dirigir esta tesis, así como la disposición que siempre tuvo para apoyarme en todo lo necesario para lograr concluir este proceso.

Particularmente agradezco al Dr. César Barona Ríos por todo el apoyo que me brindó para terminar mis estudios doctorales y por el apoyo en el desarrollo del trabajo empírico de la tesis, así como su puntual lectura. Asimismo quiero agradecer a los integrantes del Seminario Metodológico Avanzado de Investigación que dirige el Dr. Barona, por la retroalimentación hacia mi trabajo, en especial quiero agradecer las atenciones y el apoyo de Regina Arellano, así como a Edén Victoria Nájera quien me ayudó con el jueceo en el análisis de los datos empíricos.

Al Dr. Arturo Juárez García quiero externarle un profundo agradecimiento por aceptar acompañarme en este proceso, pues sus observaciones fueron muy asertivas y me permitieron focalizar cuando las cosas era muy difusas.

A las doctoras Mabel Osnaya Moreno y Ofmara Yadira Zúñiga Hernández les agradezco el acompañamiento y el tiempo dedicado a la revisión de la tesis.

A la Dra Leticia Sánchez Lima por incorporarse al Comité y la disposición para apoyarme en el cierre de la tesis.

A la Dra. Dra. Alba de Mata Castrejón, por su puntual lectura y las recomendaciones y observaciones.

Introducción

Problema

Para investigar

La desvinculación entre teoría y práctica es un mal frecuente en la enseñanza de la Psicología y otras disciplinas en México. Una de las recomendaciones estipuladas por la UNESCO en la reunión mundial sobre la Educación Superior, está orientada a transformar la enseñanza tradicional centrada en conocimientos que se transmiten mediante estrategias básicamente verbalistas, en planes de estudios rígidos, unidisciplinarios y cerrados. A favor de una enseñanza más orientada al desarrollo de capacidades y saberes (teóricos y prácticos) mediante estrategias más participativas por parte del alumno en escenarios reales, en planes de estudios flexibles, abiertos y multidisciplinarios (Carpio, 2005).

Según Castañeda (1999) al interior de la sociedad mexicana, la imagen actual del Psicólogo profesional no está bien definida. “Oscila entre una especie de servidor social hasta la de un científico natural. La percepción de su territorio de trabajo es muy vasta: va desde la biología y farmacología a las técnicas de *marketing* o de intervención educativa, pasando por todas las tonalidades de psicoterapias de pulsiones inconscientes” (p. 27).

La referida ambigüedad en la imagen profesional del profesional de la Psicología afecta en gran medida el que se pueda lograr un buen reconocimiento social. “Si

bien es cierto que en los últimos años se ha incrementado una defensa de la definición del rol profesional del Psicólogo, ésta se ha desarrollado de manera corporativa al interior de cada campo aplicativo, hasta cierto punto aislada del resto y con un carácter más bien reivindicatorio” (Castañeda, 1999, p. 28).

Por otro lado, en México se dio un incremento en la matrícula escolar, considerando que en 1964 sólo cinco escuelas impartían la licenciatura en Psicología y a finales de los noventa había más de un centenar de ellas, en la actualidad, esta carrera se encuentra dentro de las 10 con mayor demanda (ANUIES, 2018).

Este rápido incremento ha generado una saturación en el ámbito laboral provocando un desequilibrio entre la oferta universitaria de Psicólogos y las demandas de intervenciones específicas que son hechas a esa clase de especialistas desde el interior de la sociedad.

Por lo tanto, uno de los grandes retos es principalmente ofrecer a la sociedad mexicana una educación profesional de calidad, con pertinencia. Resulta necesario que la enseñanza sea verdaderamente formativa, y basada en un currículo flexible que forme profesionales competentes. Que no adopte una prematura especialización, a fin de formar un modelo de alumno se vea a sí mismo como un solucionador de problemas, un procesador activo de la información que toma decisiones en función de los datos que recibe, una persona ética y responsable.

De acuerdo con Peralta (1999):

Este estudiante [de la licenciatura en Psicología] debe entrenarse en su autoeducación, en apropiarse de la tecnología que emplea, debe ser capaz de emplear un acervo informativo cada vez más amplio de una manera significativa y simplificada. Para ello es necesario hacer consciente al estudiante de la importancia que tienen sus propios procesos cognoscitivos ofrecer un entrenamiento en aprendizaje estratégico y procesamiento de la información que le permita controlar sus pensamientos y el proceso de aprendizaje, entrenarlo a regular sus procesos de atención, codificación, organización y recuperación de lo aprendido. [Se debe] Enseñarle a manejar estrategias para resolver problemas, ofrecerle la práctica de estrategias que le permitan tener un clima cognoscitivo y afectivo idóneo para el aprendizaje (p. 48).

En relación a las características que el estudiante de Psicología debe tener, se observa que, dicho perfil no se logra del todo a través de la formación obtenida en el Sistema Educativo Mexicano, pues a pesar de que las reformas educativas que se han dado en la Educación Básica y del Nivel Medio Superior buscan formar personas con dichas habilidades, lo que se puede observar al ingreso a nivel superior es que los jóvenes aún requieren de apoyos académicos (problemas de comprensión lectora, falta de atención, memoria, pensamiento crítico, etc.) como administrativos que les permita lograr concluir sus estudios universitarios.

Además, es necesario analizar las necesidades sociales que se atienden actualmente, a fin de promover la preparación profesional requerida para satisfacer las demandas que aún permanecen insatisfechas. En este sentido se

vuelve imprescindible una verdadera formación en la práctica a fin de que los estudiantes adquieran capacidades que permitan, al egresar, enfrentarse con bases sólidas para abordar los problemas actuales (Ortega, 2005).

En un país con marcadas desigualdades y con graves problemas educativos se requiere de profesionales altamente capacitados que contribuyan a la solución de las problemáticas sociales, para lo cual resultan indispensables “cambios profundos en los comportamientos que sólo pueden ser producto de la educación” (Macotela, 1999, p. 61). Esto es, transformaciones que vayan a la par con el acelerado ritmo de la tecnología moderna.

En ese sentido, Ortega (2005) señala que:

La idea genérica que liga el progreso humano a la educación parece ser una creencia compartida por todas las sociedades y grupos. Sin embargo, nunca como en el último siglo ha sido un principio tan universalmente asumido. Un principio que ha sido capaz de sobrevolar todas las crisis teóricas y colocarse por encima de valores materiales. Un cambio positivo que no se formula tanto como logro de ideales abstractos, cuanto deseo que las generaciones futuras sean mejores, vivan mejor, dominen mejor las condiciones naturales y se adapten mejor al medio ambiente en general (Ortega, 2005, p. 150).

Desde esa perspectiva, en lo que concierne a la Psicología, en la actualidad, se llevan a cabo innumerables trabajos como parte del ejercicio profesional: en servicios de salud y consultorios; en investigaciones sobre capacidades cognitivas

desde una computadora; evaluación de indicadores neuropsicológicos de trastornos en la tercera edad a la utilización de técnicas grupales en equipos deportivos; peritajes psicológico-forenses; desarrollo de nuevas técnicas psicoestadísticas; atención a problemas de aprendizaje; estudios de representaciones sociales; difusión periodística de investigaciones psicológicas; selección de personal en una empresa. La lista es tan amplia y variada que resultaría difícil encontrar ámbitos de la vida social donde la esta profesión no sea necesaria para dar algún servicio o para aportar conocimientos.

En la formación profesional, tanto docentes como estudiantes comparten la responsabilidad de preparar y prepararse para ejercer una profesión de alto alcance, como es la Psicología, probablemente uno de los más vastos y profundos (Ortega, 2005).

Desde esta perspectiva, resulta difícil conocer a profundidad todas las áreas de aplicación de la Psicología, de hecho, simplemente tener una lista completa de actividades profesionales, es muy difícil. Debido a ello, tanto el Psicólogo que ejerce la profesión como el docente que la enseña tienen limitaciones.

Lo anterior, obliga a las instituciones educativas a dotar al estudiante de todas las herramientas para desempeñarse en cualquier campo. Así, quien desee dedicarse a la Psicología educacional o a la Psicología social, deberá aceptar que le sería conveniente perfeccionar su formación en una carrera de especialización, en una maestría o en el doctorado. Del mismo modo, quien aspire a la práctica clínica debe asumir que lo aprendido en el aula no lo ha preparado suficientemente para eso. La conciencia acerca de qué se sabe y qué no se sabe

es uno de los indicadores de si un recién egresado está bien formado o no. En tanto la formación profesional sea sólida, se logrará mejorar las posibilidades de inserción en un contexto laboral cada vez más competitivo y fuertemente afectado por el desempleo.

Si la preparación profesional promueve un aprendizaje continuo, el profesional buscará actualizarse, incluso cuando se concluya la preparación universitaria. Esta es una de las razones por lo que el perfil profesional de una carrera se vuelve relevante, ya que no se prepara a lo largo de la vida y el reto es seguir aprendiendo en forma continua, para estar en posibilidades de enfrentar los nuevos desafíos que se presentan día a día.

Es precisamente en el aprendizaje para la vida en donde las prácticas formativas adquieren relevancia, pues de lo que de ellas se desprenda es lo que realmente el estudiante y más tarde el egresado de la Facultad de Psicología usará por el resto de su vida, personal y profesional.

[...] la práctica educativa no puede comprenderse ni planificarse al margen de la consideración de que los humanos somos seres en cambio permanente, siempre abiertos a los procesos de socialización, en alguna medida predeterminados por los condicionantes genéticos y por las leyes naturales de la transformación de nuestra propia existencia a lo largo del ciclo vital. Todo ello sucede dentro del amplio marco de la cultura, entendida ésta en su acepción más general como el conjunto de valores y significados codificados y asumidos por la sociedad (Ortega, 2005, p. 47).

En ese sentido, es importante tener en cuenta que, en la formación de profesionales de la Psicología, es imprescindible e importante el análisis de la forma en que se conciben, se plantean en el plan de estudios y se llevan a cabo en el terreno fáctico, las prácticas formativas, pues ello permite que a su egreso, los profesionales estén mejor preparados para la solución de las problemáticas sociales, con toda la complejidad que implica el objeto de estudio de la Psicología.

Pregunta de investigación

Es por ello que se busca a través de esta investigación responder a la siguiente pregunta:

¿Cuál es el aporte del Sistema de Prácticas al perfil académico profesional de la Facultad de Psicología de la UAEM?

Preguntas subsidiarias

Para responder a la pregunta de investigación, se trabajaron las siguientes preguntas subsidiarias:

¿Qué sentido tiene la práctica para los egresados del Plan 2004 de la Facultad de Psicología que participaron en el estudio?

¿Qué opiniones tienen los participantes en torno a las prácticas en las cuatro áreas de la Psicología

¿Cómo consideran los participantes que debería organizarse el sistema de prácticas?

¿Qué recomendaciones se pueden hacer para mejorar el actual sistema de prácticas?

Objetivo

Analizar la forma en que el sistema de prácticas contribuye al cumplimiento del perfil académico profesional de la Facultad de Psicología de la UAEM.

Objetivos Específicos

Analizar el sentido que tiene la práctica realizada en el proceso de formación de egresados del Plan de estudios de la Facultad de Psicología de la UAEM.

Mostrar las opiniones que tienen los participantes en torno a las prácticas en las cuatro áreas de la Psicología.

Describir la forma en que consideran los participantes que debería organizarse el sistema de prácticas.

Examinar las recomendaciones que los participantes proponen para mejorar el actual sistema de prácticas.

Contribución del estudio

En la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, las prácticas formativas han estado presentes en los tres planes de estudio de Licenciatura que se han implementado a lo largo de su historia, en el caso del primer plan de estudios (1974) de manera informal, como resultado de la iniciativa tanto de alumnos como de profesores; en el segundo plan de estudios (1986) fueron integradas ya al currículo, sin embargo, se podía observar una falta de vinculación entre los conocimientos teóricos y prácticos, de manera que parecían

dos planes de estudios: uno de carácter teórico y otro de tipo práctico; situación que se trató de solventar en el vigente plan de estudios 2004, creándose para este fin, un sistema de prácticas en el cual se realizan actividades en escenarios reales de cada una de las áreas de dicha disciplina (Clínica, Educativa, Laboral y Social).

En la historia de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), se han podido identificar varias dificultades para vincular la teoría y la práctica de manera adecuada, mientras en el plan del año 1974 no se tenía una sistematización de las mismas, en el plan 1986 la evaluación de las materias teórico-prácticas dependían de la calificación obtenida en las prácticas, por otro lado, en el plan 2004, se buscaron mecanismos que permitieran vincular la teoría y la práctica a través de seminarios que acompañan la práctica que se realiza, sin embargo, hasta ahora no se cuenta con una evaluación detallada que permita identificar cuáles han sido los resultados que se han obtenido.

Actualmente se está llevando a cabo el proceso de reestructuración al plan de estudios 2004. De acuerdo con datos recabados en el diagnóstico interno realizado a dicho plan por la Comisión Académica para la Reestructuración Curricular de plan de Estudio (Facultad de Psicología, 2016), se ha podido observar que las prácticas formativas son muy bien valoradas por los egresados, pues perciben que les ayudan a insertarse de manera temprana y pertinente a las actividades profesionales del profesional en Psicología en ambientes reales. Sin embargo, también ellos mismos han reportado que se requiere de una evaluación a profundidad de los distintos escenarios de práctica para establecer mejoras en

los mecanismos para llevarla a cabo en el nuevo plan educativo (Facultad de Psicología, 2016)

Derivado de lo anterior, la presente investigación busca analizar, el impacto que tienen las prácticas en el perfil profesional de la Licenciatura en Psicología en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), con el fin de contar con información que contribuya a establecer mejoras en la forma en que se lleva a cabo, al mismo tiempo, que pueda considerarse como un referente para la forma en que funciona dicho programa educativo en las demás unidades académicas que lo imparten, así como en otras carreras profesionales.

Un adecuado análisis del impacto de la práctica en la formación profesional de la carrera de Psicología dará argumentos para mejorar el diseño de planes y programas de estudio en este importante ámbito, lo que permitirá brindar a los estudiantes una formación actualizada que contemple un sistema de prácticas formativas pertinente a las necesidades de formación, así como las necesidades de atención a la comunidad a quienes se dirigen las actividades en las prácticas.

Para ello, es necesario determinar si las prácticas formativas cumplen los objetivos previstos y proporcionan una verdadera integración de teoría y práctica en la formación del Psicólogo. Esto abrirá una vía de discusión para evaluar su implementación actual y por tanto, las modificaciones que podrían hacerse en la reestructuración del plan de estudios 2004.

La modalidad de prácticas formativas de la Licenciatura en Psicología que se toma como objeto de estudio (Universidad Autónoma del Estado de Morelos), se

contempla desde el Plan de Estudios de 1986 (González, 2002). Sin embargo, la carencia de instrumentos adecuados para la evaluación de los procesos relacionados con las prácticas implica que se desconozca el impacto real de éstas en la formación del estudiante.

Como demuestra el estudio de González (2002) se han realizado evaluaciones de las prácticas, pero los instrumentos utilizados (cuestionarios con escalas tipo Likert) son insuficientes para permitir conocer los procesos y las interacciones que realiza el practicante en el escenario, y los resultados revelan aspectos globales de organización de las prácticas: carecer asesoría adecuadas o la falta de materiales y bibliografía suficiente para que el practicante realice sus tareas. Pero no se profundiza en el proceso formativo propiamente dicho.

Plan de la tesis

La forma en que está organizado este trabajo es como se menciona enseguida: en la introducción se presenta el problema que se está abordando, así como la pregunta de investigación y el objetivo. En la contribución del estudio se señala la importancia que tiene el abordaje de esta problemática y los beneficios que se podrían tener en el proceso formativo del Psicólogo al realizar mejoras en el Sistema de Prácticas de la Facultad de Psicología.

En el Capítulo 1 “Contexto del plan de estudios de psicología”, se presenta una síntesis de la historia de la Facultad de Psicología de la UAEM; asimismo se describen algunas características de los tres planes de estudios que se han puesto en marcha a lo largo de su historia, finalmente se muestra la forma en que se lleva a cabo su Sistema de Prácticas.

En el Capítulo 2, llamado “La formación profesional del Psicólogo”, se aborda el tema de las profesiones y el Estado mexicano donde se observan algunos antecedentes en que se ha concebido la formación profesional en México. De igual manera se presentan las características que tiene la formación profesional del Psicólogo en México, en general y en Morelos en particular, para finalizar con la formación de tal tipo de profesionistas en la Facultad de Psicología de la UAEM; en estos apartados se busca resaltar las tensiones que se presenta en el proceso de formación de esta profesión.

En el capítulo 3 “El papel del *ethos* en la Formación Profesional del Psicólogo”, se presentan las perspectivas teóricas respecto a la formación de Honoré, Ferry y Yurén, así como algunos paradigmas de formación (conductismo, crítica social y cognoscitivismo). De igual manera se realiza un análisis de cómo se ha vinculado la formación a través del Sistema de Prácticas en el lugar de estudio.

En el Capítulo 4, que corresponde a la Metodología se explica el proceso que se llevó a cabo para recabar los datos empíricos de esta investigación, en él se describe el tipo de investigación, el criterio de muestreo, los informantes, el instrumento para la recolección de datos, qué es la codificación para qué sirve y por qué se decidió usarla.

En el Capítulo 5 se presentan los resultados de la recolección de datos empíricos asociándolos con la información teórica y la forma en que se plantea la formación a través de la práctica en el Plan de Estudios y su implementación.

Para finalizar, se presentan las conclusiones y recomendaciones que emanan de la investigación realizada con base en la pregunta y el objetivo de investigación planteados inicialmente.

El interés por desarrollar la presente investigación surge luego de que la autora se ha desempeñado como supervisora de prácticas y docente de seminarios abiertos que acompañan la práctica disciplinar en la Facultad de Psicología de la UAEM, al menos durante 10 años. Aunado a ello, ha tenido la oportunidad de colaborar en distintos cuerpos colegiados, tales como: Academia de Psicología Educativa (desde el 2006), Comisión Académica de la Licenciatura en Psicología (desde el 2012), Comisión Académica para la Reestructuración del Plan de estudios en Psicología (2015-2018).

En la participación en estos espacios uno de los temas que se han discutido en repetidas ocasiones diferentes aspectos relacionados con las prácticas:

- En la supervisión de prácticas, se ha gestionado el cierre de escenarios de prácticas que no garantizan experiencias formativas para los practicantes, bien por falta de espacios físicos, asesorías o un programa acorde a la actividad profesional del psicólogo; o bien por la falta de psicólogos que acompañen las actividades del profesional en formación.
- En la Academia de Psicología Educativa, se abordan con cierta regularidad aspectos importantes para un adecuado funcionamiento del sistema de prácticas: desde cómo se establece la distribución de escenarios a los distintos seminarios que se impartirán semestre a semestre; cuáles son los temarios que llevarán cada uno de los

seminarios semestre a semestre; quejas que los estudiantes externan respecto a su escenario, tales como: actividades inadecuadas en el escenario, falta de asesoría, malas actitudes de los responsables de escenarios, entre otros.

- En la comisión académica también se han llevado quejas de estudiantes con respecto a los escenarios, supervisores o responsable de escenario.
- En la comisión académica para la reestructuración del plan de estudios, como parte de la evaluación externa del Plan 2004, se realizó una encuesta a egresados de la licenciatura, entre otras cosas, para saber qué herramientas les dio el plan de estudios en su desempeño profesional. En lo que respecta a las opiniones vertidas sobre el sistema de prácticas, los egresados señalaron que son al mismo tiempo una fortaleza y una debilidad, pues ofrecen la oportunidad de realizar actividades profesionales propias de la psicología, pero sí como hay escenarios que fortalecen la formación, hay otros que la limitan pues no se cumplen los propósitos para los que fueron creados.

Derivado de lo anterior surge el interés de profundizar en la experiencia de los psicólogos en formación de la Facultad de Psicología de la UAEM, para conocer el impacto que tienen las prácticas en su proceso formativo. Con el propósito de aportar información científica que contribuya a establecer mejoras en

lo concerniente al sistema de prácticas formativas en particular, así como al proceso formativo del profesional de la psicología, en lo general.

Para contar con un panorama más amplio de lo que sucede con las prácticas en la formación de psicólogos en otras instituciones, se realizó una exploración de reportes de investigación utilizando los recursos electrónicos disponibles en plataformas como: Eric, Conrycyt, Scrib, Cuesia, Springer, Taylor&Francis. En la búsqueda se utilizaron como palabras clave: prácticas en psicología, formación práctica, formación de psicólogos, profesionalización temprana, para la búsqueda en español; en inglés se utilizaron las palabras: psychology internship, practice in psychology, gain work experience in psychology. Enseguida se presentan los trabajos encontrados.

Torres, Maheda y Aranda (2004) desarrollaron una investigación con el objetivo de identificar las representaciones sociales que tienen estudiantes de nuevo ingreso y egresados de la carrera de Psicología, sobre el psicólogo y su práctica profesional.

Entre los resultados más relevantes, se observaron diferencias entre los puntos de vista de los estudiantes en la carrera y los recién egresados; se encontró que en el grupo de alumnos, la concepción de la ética y el espacio laboral del psicólogo están bastante difusos; la imagen asociada a esta profesión es idealizada, en general se espera que el psicólogo resuelva problemas, lo cual dificulta la labor, puesto que no siempre se cuenta con la posibilidad de conseguirlo. Mientras que los egresados cuentan con mayores experiencias que

les permite construir una representación más adecuada tanto de la labor del psicólogo como de y su capacidad de atender problemas.

Erausquin, Basualdo, Btsh, Lerman, BOLLASINA y García (2004) presentan los resultados de una investigación que tuvo como objetivo desarrollar las categorías elaboradas para el análisis de los “modelos mentales” que construyen los estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, como psicólogos en formación, para resolver problemas situados en contextos de intervención profesional.

Se trató de una comparación entre dos grupos de estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires que cursaron prácticas profesionales como materia optativa, en diferentes áreas y ámbitos de actuación del psicólogo (clínica, justicia, comunitaria, trabajo e investigación); y un grupo control que cursaron una materia obligatoria del ciclo de formación profesional y no habían cursado prácticas profesionales.

Como parte de los resultados reportados, se observó en los estudiantes que realizaron alguna actividad práctica una desestructuración cognitiva que la participación en la práctica profesional genuina en contexto genera como efecto en los profesionales en formación. Mientras que en los contenidos teóricos el alumno es capaz de observar un problema de manera más completa, una vez cursada la práctica, se enfatiza la atención en una sola característica del problema; por otro lado, se observa una tendencia a describir más que explicar los problemas.

Con respecto a la intervención, se señala que en un inicio el psicólogo en formación se limita a seguir órdenes, sin embargo, hacia la conclusión de las

mismas, logran establecer un vínculo con lo teórico con lo que la intervención es vista como una ayuda para resolver problemas.

Entre las sugerencias que se hacen en este estudio está indagar sobre las diferencias entre las áreas de la psicología; realizar seguimiento a corto plazo de los estudiantes a su egreso e incorporación al mundo laboral, así como observar, en la formación académica, hitos y desarrollos, parámetros y criterios para la “profesionalización temprana”.

Labarrere, Ilizástigui, L; Vargas, A y Silva, R (2006) muestran resultados de diferentes estudios que dan evidencias de cómo la participación activa de estudiantes de Psicología contribuyen al proceso de transformación educacional a través del enfoque de profesionalidad temprana.

Se llevó a cabo una investigación sobre las representaciones del proceso formativo que tienen los estudiantes de psicología en el que se comprobó que los estudiantes tienen conciencia de que el rol y las responsabilidades que se les asignan continúan siendo las de agente pasivo respecto al proceso formativo. Son los profesores quienes llevan la batuta en las decisiones sobre su formación y que a pesar de que pueda haber cambios en aspectos pedagógicos y didácticos, siguen siendo tratados como los que van a aprender, la interacción con los maestros es autoritaria y su participación en el diseño curricular es prácticamente nula.

En otro estudio realizado por este grupo de investigación, se realizaron observaciones en actividades de inserción a escenarios de práctica profesional donde se demostró que cuando los estudiantes participan en actividades de

reflexión sobre los resultados de su actividad, los significados que le atribuyen, así como su implicación en su formación, aumenta su capacidad y para resolver de manera independiente las diferentes actividades y/o funciones que desarrolla, al mismo tiempo que va desarrollando una conciencia de la importancia de su actuar y los cambios que puede propiciar con su acción, con ello, el estudiante modifica su aspecto valoral personal, pues se observó que se asume un papel mucho más responsable y con la conciencia de que su actuar tiene consecuencias.

Labarrere y sus colaboradores pudieron observar que al trabajar con el enfoque de la profesionalidad temprana con psicólogos en formación, se favorece un clima de reflexión y colaboración, de manera que los alumnos son capaces de establecer tareas diversas con el uso de estrategias e instrumentos que le permiten aportar a su propio proceso formativo en colaboración con los profesores.

Grimaldo, Mori y Morales (2007) realizaron una sistematización de la experiencia del trabajo realizado en las prácticas preprofesionales del área de psicología comunitaria de la Escuela de Psicología de una universidad Peruana, en la que se muestran las diferentes etapas que tuvieron que seguir en dicho proceso.

A través de esta sistematización se pudo observar que era necesario hacer énfasis en el uso de técnicas participativas en el proceso de intervención, puesto que los usuarios mostraban más interés en las actividades de este tipo, en lugar de aquellas de carácter expositivo. También se observó que el uso de material audio visual era mucho más efectivo que los materiales impresos, pues se

constató que con estos últimos, fácilmente se perdía el interés por la actividad. Asimismo, se determinó que es importante considerar las características personales de los interventores, ya que la población a la que se dirigen las actividades son niños y adolescentes, por tanto, es necesario que cuenten con paciencia, flexibilidad y capacidad de adaptación. De igual manera se considera que es importante incluir el sentido del humor en las actividades, para lograr mayor participación e involucramiento en las mismas.

Macotela (2007) analiza las iniciativas que ha tenido la educación superior para el desarrollo de mejoras en los programas de formación profesional. El artículo se centra en la formación de la carrera de psicología. Se presenta un modelo para la intervención psicológica en escenarios educativos, donde se establece que para la formación de profesionales especializados, es necesario que el estudiante realice intervenciones con el apoyo de una supervisión experta, donde se considere una participación activa del estudiante para abordar los fenómenos de su interés.

Este modelo promueve la noción del practicante científico, puesto que se trata de que se aborden fenómenos o problemas con actitud de investigador, lo cual implica, que debe no solo deba cuestionar la actuación que tiene en el escenario, sino que además debe documentar cada acción realizada para realizar una evaluación pertinente de la intervención.

En el caso de la supervisión, se destaca la importancia de contar con un docente-profesionista, este se considera un elemento muy importante de la formación profesional pues no es suficiente que el docente cuente con información

conceptual, lo más importante para la autora es que cuente con experiencia profesional que garantice que la orientación que dará al estudiante es basada en un conocimiento de la realidad actual. En ese sentido, el trabajo en campo contribuye a desarrollar experiencias, personales y profesionales, que pueden irse articulando en intervenciones más pertinentes y por tanto, en el desarrollo de conocimientos y habilidades para las personas en formación, lo cual reditúa en beneficios para la sociedad a la que se dirigirán las acciones profesionales.

Erausquin, Basualdo, Bur, Fainblum, Edgar y Panizzo (2010) analizaron el cambio que tienen los estudiantes antes y después de cursar sus prácticas profesionales y de investigación. La finalidad es comprender cómo las experiencias en prácticas van generando cambios cognitivos y actitudinales a través de los giros de los modelos mentales de los psicólogos en formación de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

En esta investigación se encontró que hay fortalezas y desafíos de la profesionalización y enriquecimiento aspectos tales como: perspectivismo, tramas intersubjetivas y psicosociales, problemas y acciones complejas, inter-agencialidad, especificidad de la psicología y articulación con otras disciplinas; objetivos, formulación de hipótesis, direccionalidad de intervenciones, multiplicidad de herramientas, resultados y atribuciones.

Díaz y Flores (2011) realizaron una investigación para analizar la forma en que el psicólogo en formación logra desarrollar una perspectiva propia y de qué manera dicho cambio tiene efectos en la visión que el estudiante tiene sobre algunos aspectos relacionados con la formación en escenarios educativos: su

actuar profesional, en dónde se origina su conocimiento profesional, las personas a las que dirige su actividad profesional y sobre sus pares en la visión que tiene sobre aspectos que son centrales: su actuación profesional, el origen de su conocimiento profesional, los clientes que reciben sus servicios profesionales y los pares.

Con base en sus datos empíricos, se logró identificar que los participantes lograron conformar en el último semestre un pensamiento sobre sí mismo, como alguien competente que sabe pensar como psicólogo, capaz de ver y comprender de forma integral el conocimiento científico y experiencial, reconocer las necesidades y características del cliente, y comprender e integrar la visión y experiencia profesional de los compañeros de trabajo.

Con respecto al papel del psicólogo, se cambia la forma de ver al cliente, de ignorarlo a considerarlo como lo más importante en el ejercicio profesional; asimismo, se transita de no entender las características del cliente hasta lograr considerarlas en la toma de decisiones en su actuar como profesional.

En el conocimiento profesional se aprecia el tránsito de una perspectiva que en un inicio está ligada al conocimiento experto, a una que incorpora y valora el conocimiento derivado de la reflexión sobre la propia experiencia profesional. En lo que concierne al papel de los pares se pasa de simplemente identificar la opinión de los compañeros a considerarla relevante para perfeccionar el propio ejercicio profesional.

De Diego (2011) lleva a cabo una investigación para indagar acerca de los significados y sentidos profesionales construidos por parte del psicólogo en formación a través de la narrativa sobre sus aprendizajes, concepciones sobre la psicología, emociones, motivos y proyecciones profesionales.

El análisis de las narraciones proporcionadas por los participantes arrojó lo siguiente: el constructo de sentido favorece la exploración del significado que tiene el adentrarse a la psicología, en términos de su cotidianidad, su proyecto de vida y su reconfiguración personal.

En lo que se refiere a la construcción del significado y sentido se pudo constatar que la apropiación de la psicología, sus métodos e instrumentos, código ético y valores no se da en el estudiante, sino que se va a propiciar a través de su participación en escenarios formativos.

La noción de participación también se destacó por su importancia, pues se pudo concluir que ésta permite que una persona forme parte de un grupo social, en el cual se dará un reconocimiento de mutualidad entre los miembros, lo que coadyuva a desarrollar una identidad profesional, así como sus proyecciones a futuro. De la misma manera se muestra que las actividades que se realizan en los diferentes escenarios de prácticas promueven la apropiación de conocimientos, herramientas y valores propios de la psicología; con ello se favorece la construcción de una cultura profesional, cultura institucional, así como la profesionalización.

En la Universidad de Widener (Estados Unidos de América), se llevó a cabo un estudio en el que se buscó describir el “valor agregado” que ofrecen los programas de prácticas e internados que se realizan en la licenciatura en psicología de esta institución, Simons, Fehr, Blank, Connell, Georganas, Fernandez y Peterson (2012) mencionan que la práctica introduce a los estudiantes al trabajo de campo en las agencias de servicios sociales u otros entornos apropiados, mientras que la pasantía proporciona capacitación avanzada relacionada con el trabajo de campo y les permite obtener una amplia experiencia en el mundo real.

El primer objetivo fue medir las diferencias en el aprendizaje de los estudiantes, se observó una mejora en sus habilidades multiculturales desde el principio hasta el final del programa. Los estudiantes que completaron su trabajo de campo en espacios donde realizaban terapia física tuvieron puntuaciones de reacción empática más altas en comparación con aquellos que completaron su trabajo de campo en un sitio educativo. La exposición a personas culturalmente diversos diagnosticados con una variedad de trastornos físicos y psicológicos en la clínica de terapia física puede haber brindado a los estudiantes la oportunidad de tener una perspectiva empática de la opresión y desarrollar una comprensión de sus propios pensamientos y sentimientos sobre la diversidad.

El segundo objetivo fue describir los conocimientos y habilidades que los estudiantes adquieren a través de la participación en un programa de prácticas/pasantías. Todos consideraron que obtuvieron una comprensión más profunda del contenido psicológico, y la mayoría pudieron conectar su trabajo de

campo con teorías y principios psicológicos; casi todos pensaron que el trabajo de campo mejoraba su competencia cultural e intereses profesionales. La mayoría aprendió la terminología que era relevante para su campo de interés, los requisitos y responsabilidades para los roles profesionales y las habilidades de administración del tiempo. También consideraron su trabajo de campo como desafiante y se sintieron mejor preparados para ingresar a la fuerza laboral y/o hacer un posgrado.

Los supervisores de campo estimaron que los estudiantes adquirirían una comprensión más profunda del contenido psicológico y practicaban la competencia cultural en su trabajo de campo; asimismo, valoraron a los estudiantes como buenos o superiores en su capacidad para trabajar bien o desarrollar una buena relación con los demás y usar un buen juicio; por otro lado, pensaron que los estudiantes eran confiables y los contratarían si se les diera la oportunidad. Pocos hicieron recomendaciones para mejorar el programa, pero solicitaron tener el mismo estudiante por un año entero en lugar de un semestre.

El último objetivo fue detectar similitudes y diferencias en las respuestas sobre el valor del programa de prácticas/pasantías de los supervisores de campo, estudiantes y asesores de la facultad. La consistencia de los comentarios del supervisor de campo y de los estudiantes sugiere que el programa contribuye al desarrollo personal, cívico y profesional de los estudiantes.

La mayoría de los estudiantes señalaron que sus interacciones y observaciones de logros en sus clientes, fue el mejor aspecto del programa. Las sugerencias de profesores y estudiantes para mejorar el programa de

práctica/pasantía se centraron en atender aspectos logísticos del programa, como tiempo, dinero y papeleo.

Las preocupaciones del supervisor de campo fueron sobre el desarrollo profesional de los estudiantes; sugirieron que los estudiantes adquieran la mayor experiencia posible para que puedan aprender a confiar en su juicio clínico y desarrollar más su identidad profesional. La consistencia de los datos cuantitativos y cualitativos de los estudiantes, supervisores de campo y profesores sugiere que el programa es beneficioso para todos los involucrados, pues puede ser una pedagogía de aprendizaje experiencial prometedora que enseña a los estudiantes a ser pensadores culturalmente competentes. También puede ser un método eficaz para fortalecer las alianzas entre la universidad y la comunidad mediante la creación y el mantenimiento de relaciones con agencias locales y más allá de las organizaciones de la comunidad universitaria en general.

Por otro lado, Zanatta y Yurén (2012) realizaron una investigación que tuvo como objetivo mostrar que la constitución de la identidad profesional y disciplinar del psicólogo es interdependiente de los modos de entender e implementar las innovaciones curriculares que operan como condición de los procesos formativos.

Luego de una revisión de la historia de la profesión en México, se analizó el panorama actual de la psicología a partir de la revisión de planes de estudios. Se concluye que hay consenso en la necesidad de incorporar una formación plural basada en las teorías psicológicas con metodologías cuantitativas y cualitativas, se observa una tendencia a la formación general eliminando las especializaciones.

Las autoras señalan que a partir de la década de los noventa del siglo XX, las innovaciones en los planes de estudio se dieron en la flexibilización de los planes de estudios basados en tres ejes formativos con contenidos transversales y longitudinales, así como diseños centrados en el estudiante, en los que se favoreció la formación integral del estudiante y se incorporaron contenidos éticos.

También se menciona que a partir del año 2000 se dio un incremento de las instituciones privadas que ofrecían la carrera de Psicología, debido a que las públicas frenaron su incremento a la matrícula limitándose a aquel número que pudieran atender; el crecimiento explosivo provocó un desequilibrio entre la oferta de profesionales y la demanda de intervenciones específicas de la sociedad. Otro aspecto destacado es que aún no resulta clara la ubicación de la Psicología en un área específica (salud, ciencias sociales o humanidades). Hay diferentes concepciones del objeto de estudio y los métodos con los que se trabaja son considerados de manera distinta en cada institución, estas últimas, en lo particular, determinan las directrices de la formación, la calidad, pertinencia y coherencia de la modalidad de formación en la psicología.

Rodríguez y Seda (2013) llevaron a cabo una investigación con el propósito de analizar qué significados sobre la psicología construyen los estudiantes que participan en diversos espacios de práctica profesional, y cómo se relacionan con el desarrollo de su identidad profesional.

Las autoras encontraron que las experiencias de formación práctica en escenarios reales permiten a los estudiantes acceder a un primer nivel de enculturación, al incorporarse a comunidades de práctica específicas. Realizar

actividades en varios contextos laborales, favorece que los estudiantes desempeñen un rol profesional de manera temprana, a lo largo de la carrera, lo que ayuda que los alumnos identifiquen algunos aspectos de la ideología de las comunidades de práctica que pueden o no asumir como propia.

En los escenarios externos a la universidad, donde se realizan intervenciones, los alumnos pueden hacer una reflexión sobre aspectos éticos, relacionales y afectivos de la profesión, ya que las características de estos espacios permite que se den interacciones entre los estudiantes y la población a la que se dirige su trabajo, así como entre ellos y los profesionales de otras disciplinas.

Asimismo, la formación en la práctica contribuye a la apropiación de un lenguaje especializado, proceso que inicia al menos desde la propia carrera. Es así como los estudiantes pudieron apropiarse de un lenguaje que los diferencia de otros profesionales, lo cual favorece el proceso identitario de la profesión.

Se concluye que la participación de estudiantes en contextos de práctica contribuye a la configuración de significados sobre la Psicología. Se puntualiza que esta construcción va de la mano con el desarrollo de una identidad profesional donde interactúan las experiencias formativas en contextos específicos con la trayectoria personal.

Otro estudio relacionado con la identidad profesional es el realizado por Saucedo y Pérez (2013) en el que se hizo una investigación con estudiantes de dos generaciones de séptimo semestre de la licenciatura en psicología en el que se buscaba identificar dilemas, tensiones, anticipaciones de sentido,

improvisaciones y actos creativos que debieron realizar ante la situación en la que tenían que actuar los estudiantes de la carrera de psicología, como psicólogos.

El análisis de las entrevistas mostró que la construcción de la identidad no es nada simple. Al inicio de la intervención, los participantes se asumen como estudiantes, no como psicólogos. Por otro lado, destaca el papel de los pares como fuente de seguridad y andamiaje para una participación cada vez más competente en el contexto de intervención.

En la intervención, los estudiantes hacen uso de sus recursos personales para solucionar situaciones problemáticas, por lo que la identidad adquiere una mayor relevancia personal. Los alumnos podían asumirse como psicólogos de adolescentes, pero no como psicólogos generales. Finalmente se encontró que lo importante en la formación es la creación de oportunidades de aprender a través de la participación.

Una temática que también ha sido abordada por los investigadores es la de los aspectos éticos, Ferrero (2015) desarrollo un estudio en el que se planteó la pregunta de qué lugar tiene la ética profesional al momento de llevar adelante dichas prácticas.

Es frecuente que en la regulación ética de las prácticas pre-profesionales tanto docentes como supervisores promuevan la utilización del códigos de ética vigente en la localidad en donde se desarrolle la actividad. Sin embargo, señala la autora, es preciso destacar que un código de ética es un instrumento regulatorio casi siempre elaborado por una asociación profesional que aplica, principalmente al colectivo profesional que conforma dicha asociación.

Es por ello que se plantea la necesidad de diferenciar el uso de los códigos de ética profesional, por un lado sentido didáctico, con la finalidad de comprender su valor moral, ético y normativo; mientras que por otro lado, se tiene un sentido de aplicación profesional, es decir, usarlo como herramienta legal de cumplimiento obligatorio-Recordemos en este punto que, más allá del fin principalmente didáctico de las prácticas; sin dejar de lado que en las prácticas se debe preservar y promover el bienestar de las personas involucradas en la misma.

Después de dos años de investigación bibliográfica y en campo, se diseñó una primera versión de una Guía de Compromiso Ético para prácticas pre-profesionales en psicología. Primero se aplicó como pilotaje para luego enviarla a la evaluación de expertos. En esta primera versión, la guía constaba de su cuerpo central y dos anexos, uno donde se promovía su utilización reflexiva entre supervisores y estudiantes y el otro donde se incluían modelos para ser aplicados a las prácticas de asignaturas y tesis.

Para evaluar la efectividad de la guía, se aplicó una encuesta a estudiantes que realizaban prácticas pero aún no habían cursado la asignatura Deontología Profesional, con el objetivo de evaluar su grado de conocimiento en ética profesional; se incluyeron ítems como, consentimiento informado, confidencialidad, preservación de registros, uso de técnicas, levantamiento de secreto, y otros aspectos que pueden formar parte de lo que ocurre en el escenario de las prácticas. Esta encuesta arrojó como resultado un 35% de respuestas correctas.

Después de que se iniciara el uso de la guía para todas las prácticas que se realizaban en la Carrera de Psicología, se aplicó la misma encuesta a una

población similar a la anterior; esta vez el resultado ante la misma encuesta fue de un 87% de respuestas correctas. El cambio sucedió porque los alumnos que tuvieron un mejor resultado habían utilizado la guía para realizar sus prácticas supervisadas.

Luego de las evaluaciones hechas a la primera versión de la guía, se desarrollaron dos versiones más en la segunda se aprecian cambios sobre aspectos de actualización en el terreno de ética profesional; mientras que en la tercera versión se modificaron prácticamente solo los anexos.

Finalmente se concluye que la Guía de Compromiso Ético para prácticas profesionales de grado en psicología no debe ser considerada como una instancia regulatoria, más bien lo que busca es promover la comprensión y reflexión de esta, no se trata de un requisito burocrático, sino de la conveniencia en el uso para lograr promover en la comunidad académica una mirada que pueda dar cuenta del valor de la ética en las prácticas preprofesionales.

Yañez y Ortiz (2015) realizaron un estudio con la finalidad de saber si hay relación de continuidad y pertinencia en el uso de las competencias, entre lo que se concibe desde la academia y lo que se ejercita en la actividad profesional, lo anterior en dos grupos: uno de egresados y otro de estudiantes de la de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia Sede Santa Marta, Colombia.

Los resultados que se obtuvieron en lo que se refiera a estudiantes, se tuvo un bajo número de participación en actividades internacionales, así como el uso

de una segunda lengua; así como en las competencias referidas a diseño, validación y pilotajes instrumentales. Las competencias de observar, registrar y analizar información, así como la consulta de fuentes, puntuaron altas; lo mismo que la capacidad para tolerar las diferencias y poseer recursos para actuar con iniciativa propia; también las relacionadas al trabajo en equipo, a la interdisciplinariedad y al apoyo a compañeros.

Las competencias sobre la habilidad para comunicarse oralmente y por escrito son de alto uso en los egresados y estudiantes. La competencia para escuchar, que implica otras como la de mantenerse en silencio, con atención y capacidad de espera; así como la empatía, presentaron un alto uso, estas competencias son percibidas por la comunidad como distintivas del psicólogo.

Destaca el hecho de que todos los egresados puntúan alto en la capacidad de trabajar bajo presión, lo cual podría evidenciar que sí hay exigencia permanente de resultados en el escenario laboral del egresado y que estos tienen alta adaptación a la presión. También se destacan por su alto uso en este grupo, la habilidad para persuadir o convencer interlocutores, la presentación de informes y comunicaciones escritas, el garantizar calidad en los servicios que se prestan, la capacidad de corregir errores y adaptación a nuevas situaciones, la oportunidad de tomar decisiones en el trabajo, el comunicar los mensajes con convicción y respeto, el realizar autoevaluación de las capacidades y habilidades laborales, la capacidad de retroalimentación, y la realización de diagnósticos, todo lo cual convoca a enfatizarlas en su ejercicio académico.

Se concluye que las diferencias en el uso de algunas competencias entre los egresados y los estudiantes posiblemente sean reflejo del acumulado de experiencia laboral de los egresados, quienes fueron practicantes en algún momento y han tenido la oportunidad de ejercitar otras posibilidades laborales.

Otro estudio realizado en Colombia es el de Angulo (2017) tuvo como propósito analizar la valoración realizada por los jefes inmediatos de las instituciones facilitadoras acerca de las contribuciones de la práctica por proyecto de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB).

En el estudio participaron 45 jefes inmediatos adscritos a las 34 instituciones facilitadoras que establecen convenio con la UPB, seccional Bucaramanga, para la realización de la práctica por proyecto de los estudiantes de la Facultad de Psicología, distribuidas en los diferentes campos de aplicación.

Al integrar los ítems del cuestionario en las cinco dimensiones definidas se pueden apreciar valoraciones altas en las dimensiones 1 (Identificación de problemáticas), 5 (impacto y beneficios del proyecto concluido), 2 (Intervención para resolver situaciones problemáticas) y 3 (Integración de recursos de conocimiento y humanos), registrándose una menor valoración en la dimensión 4 (Comunicación de resultados a grupos sociales implicados).

Los resultados muestran valoraciones altas en aspectos relacionadas con la comprensión integral de las problemáticas psicológicas actuales, el abordaje de la realidad social dentro de los parámetros éticos del quehacer profesional y la

participación de los practicantes en equipos interdisciplinarios para proponer soluciones integrales.

También se presentaron valoraciones un poco más bajas en los ítems asociados con la aplicación de herramientas investigativas en la solución de problemas identificados en contextos específicos, la inserción laboral de los egresados de Psicología de la UPB en las instituciones facilitadoras, y la generación y divulgación de conocimiento.

Con bases en lo anterior, se concluye que la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana ha logrado generar, a través de la implementación de la práctica por proyecto, un trabajo conjunto con las instituciones facilitadoras para el desarrollo de las competencias profesionales propuestas en su plan de estudios, a partir de los requerimientos de la sociedad, el proyecto ético de vida del estudiante y las demandas laborales. Con ello, promueve el compromiso social de los practicantes a la hora de enfrentarse al contexto de actuación específico, formando buenos profesionales, preparados, competentes y valorados socialmente por la labor que desempeñan en beneficio de otras personas.

De Diego y Weiss (2017) realizaron una investigación que tuvo como propósito describir analíticamente los procesos graduales de participación de estudiantes de psicología en un laboratorio de investigación experimental y en un centro comunitario de intervención psicoterapéutica. Con ello se busca explicitar cómo se lleva a cabo dicho proceso al indagar sobre las actividades en las que participan estudiantes de diferentes semestres, al mismo tiempo que se analizan

los mecanismos que cada comunidad de práctica propone para guiar a los estudiantes de recién ingreso hacia actividades cada vez más complejas.

correspondientes en cada una de las comunidades de práctica profesional, nos surgió la imagen de una escalera. El constructo de las escaleras de participación formativa permite identificar de manera puntual, en cada escalón, el tipo de actividad en la que se involucran los estudiantes, su relación con otras prácticas de las comunidades y el gradual incremento, tanto en complejidad de la actividad, como de la responsabilidad que conlleva realizarla. Los cuadros que siguen buscan ilustrar cada uno de los pasos que las comunidades de práctica proponen para trazar el recorrido de los estudiantes, desde que recién se integran a la comunidad hasta que se vuelven expertos. En ambos cuadros se busca relacionar

La organización de la participación en las actividades y aprendizajes de cada comunidad en las que los estudiantes participan con los procesos de apropiación de conocimientos, procedimientos e instrumentos se hizo a través de escaleras de participación formativa. En el caso del laboratorio la participación en la investigación se organiza en tres grandes tipos de actividades: el trabajo experimental, el seminario y la participación en congresos; mientras que en el centro comunitario la participación en la intervención psicoterapéutica se organiza en dos actividades principales: sesiones de presentación y discusión de casos clínicos y el desarrollo de las sesiones terapéuticas, organizados según las fases de intervención.

En los dos escenarios bajo análisis se observa que la formación incluye un espacio de presentación del trabajo realizado y a realizar que tiene como propósito fomentar la relación del trabajo empírico con aspectos conceptuales donde el acompañamiento por parte de los responsables cobra un mayor peso.

Los autores señalan que es necesario explorar con mayor detalle el tipo de relación que establecen los estudiantes al trabajar y aprender entre, de igual forma es importante resaltar los aprendizajes y valores que se promueven en dicha relación y otros aspectos de ética profesional.

También es necesario indagar en la construcción de identidades profesionales al establecer relaciones de trabajo entre colegas en formación, ya que el hecho de observar y ser observado como profesional en formación promueve el desarrollo de seguridad y confianza en sí mismo.

Para estos autores, es importante señalar el carácter contextual, relacional y reflexivo del proceso de aprendizaje de las disciplinas; así como contar con espacios de participación en las prácticas profesionales mediante el acompañamiento de pares expertos y profesionales consolidados.

Las recomendaciones emanadas de esta investigación son: el tema de la formación profesional en comunidades de práctica debe abordarse desde una perspectiva en la que se recupere no solo la experiencia del estudiante y sus procesos de aprendizaje; también es necesario considerar a quienes enseñan; así como la relación que establecen mediante las prácticas, artefactos y procesos de acción.

La formación profesional es un proceso continuo de apropiación, de enculturación y de socialización en una disciplina; de manera que si este proceso ocurre en escenarios como los descritos en esta investigación, permite a los estudiantes aproximarse de manera temprana a la cultura profesional.

Se trata de relato de experiencia de intervención de una de las frentes de pasantía en psicología de la educación del curso de psicología de una institución pública de enseñanza universitaria, realizado por dos practicantes que actuaron junto a la atención de niños encaminadas con queja escolar. El objetivo de este relato es contribuir con la socialización de prácticas críticas en psicología escolar frente a dificultades de aprendizaje. El estudio destaca el proceso evaluativo y de intervención realizado, lo cual abarca tres segmentos involucrados en la superación de las dificultades de aprendizaje vivenciadas - la familia, la escuela y el niño. Se concluye que esta experiencia de intervención apunta caminos sólidos para la construcción de actuaciones críticas en los espacios de formación del/de la psicólogo/a escolar y educacional. Fue posible promover a las alumnas practicantes la vivencia de prácticas que trascendieron la apariencia fragmentada de los fenómenos y buscaron en las relaciones interpersonales esenciales la vía de superación de las dificultades de aprendizaje

Capítulo 2. La formación profesional del Psicólogo

Las profesiones y el Estado mexicano

De acuerdo con Barona (2006), la universidad se creó en México casi al mismo tiempo que la Colonia. Durante tres siglos estuvo funcionando hasta que fue clausurada en el siglo XIX, a principios del siglo XX se abrió nuevamente la Universidad Nacional de México (ahora UNAM). En ese sentido se señala que la universidad estuvo en un principio, supeditada a la iglesia y después por el Estado. Posteriormente, al convertirse México en un país independiente la universidad adoptó un carácter elitista. En el periodo postrevolucionario la ideología universitaria no era compatible con la perspectiva socialista que imperaba en el Estado Mexicano, con lo cual no se le dio una participación muy sustanciosa en el proceso modernizador del país.

Alrededor de los años 40's, mientras existieron recursos para la industrialización y servicios, la Universidad y el Estado tuvieron una relación armónica al menos durante tres décadas; de manera que la Universidad formaba profesionales liberales, así como a los cuadros políticos de las élites gobernantes.

Las universidades crecieron pues la sociedad veía en los estudios universitarios una posibilidad de movilidad social, sin embargo, la situación económica y política del país ya no lo permitían.

A finales de los 80's se cambia el modelo económico del país, con ello se creyó que sería posible establecer un sistema de educación superior más eficiente, sin embargo, esto no se logró del todo, pues se mantuvo la distancia entre la universidad y el sistema científico y tecnológico.

Formación del Psicólogo en México

Desde fines del siglo XIX la Psicología ha tenido un importante desarrollo en México. En el siglo XX, al iniciar con teorías procedentes de Europa y Estados Unidos genera en los años 60 un movimiento de construcción de una Psicología mexicana (Herrera y Jiménez, 1999).

En las décadas de los 80 y 90 los conductistas, principales protagonistas hasta entonces en la construcción de la Psicología Mexicana, reconocen que el conductismo no parece llenar sus expectativas, por lo que exploran otras alternativas con el fin de crear una Psicología científica mexicana.

El problema mayor enfrentado hasta ese momento por los Psicólogos mexicanos, y que parece un abismo difícil de salvar, es la construcción teórico-epistemológica de una Psicología propia considerando las fuentes de países ajenos a la realidad sociocultural de la región.

Actualmente, la forma en que se percibe al Psicólogo se ha modificado, siendo muy clara la necesidad de que en México esa clase de profesionista cuente con la capacidad de enfrentar y resolver los problemas de la población, tales como la desesperanza por las constantes crisis económicas, el sentimiento de vulnerabilidad por el incremento en la inseguridad y la violencia social, el desarrollo de métodos de prevención e intervención en personas, familias y grupos en situaciones de crisis, victimización, el avance del narcotráfico y por ende las adicciones en estratos de población cada vez más pequeños, entre otras. (Herrera y Jiménez, 1999; Zamora, Dimenstein y Valhena, 2000).

De la misma forma, en los últimos tiempos, se deposita en el Psicólogo la tarea de ser un agente de cambio libre y flexible con una gran facilidad para empatizar y comprender a las personas. Profesionalmente es solicitado en mayor cantidad de áreas, para intervenir en la solución de problemas de carácter social, grupal, familiar e individual (Herrera y Jiménez, 1999).

Así, es fundamental que el Psicólogo tenga la capacidad de contextualizar sus saberes, ya que esto es la base de la eficacia cognoscitiva, personal y profesional. La creación y desarrollo de habilidades ocupacionales específicas de una profesión, requiere en los últimos tiempos ir unida al fomento de valores que demanda la vida misma y la preparación sociocultural necesaria para influir positivamente dentro de un sistema determinado de relaciones sociales que fortalezca la identidad nacional.

De ahí la importancia de que la formación del Psicólogo se oriente hacia la construcción de perspectivas complejas y en estrecho contacto con su campo de acción, cuestión que al parecer no se da cabalmente en las aulas de las universidades, y se debe buscar en las prácticas formativas.

En México la formación del Psicólogo resulta de vital importancia, debido a que en los últimos tiempos, se deposita en él la tarea de ser un agente de cambio libre y flexible con una gran facilidad para empatizar y comprender a las personas.

(Herrera y Jiménez, 1999). La formación en la práctica significa estar en condiciones de resolver la tensión que supone el “capital activo” de la práctica y el “capital pasivo”, propio del conocimiento derivado de las diferentes teorías (Ducoing, 2004).

La formación profesional del Psicólogo en Morelos

De acuerdo con el Anuario Estadístico de la ANUIES (2017-2018), en Morelos existen 18 Instituciones Educativas, tanto públicas como privadas, que ofertan la Licenciatura en Psicología, como se puede observar en la tabla 1, la mayoría de universidades ofrecen la carrera de Psicología general, mientras que solo el 33% ofrece una carrera con especialización, siendo la Psicología Educativa la más frecuente (3 universidades), mientras que las áreas clínica, laboral y social solo se oferta en una universidad en todo el Estado.

En la revisión del anuario aparece también la matrícula que actualmente tiene cada universidad, siendo un total de 2977 los estudiantes inscritos en ese ciclo educativo, siendo la UAEM la institución que cuenta con mayor población estudiantil con un total de 2104 estudiantes (73% de la matrícula corresponde a mujeres, mientras que el 27% son hombres).

Cabe señalar que en el Anuario Estadístico de la ANUIES no se encuentran desagregadas, las distintas sedes donde actualmente en la UAEM imparte la Licenciatura en Psicología: Campus Norte (Chamilpa), en la Escuela de Estudios Superiores (EES) del Jicarero, en la EES en Miacatlán , en la EES de Tepalcingo y en la EES de Yautepec; siendo el Campus Norte donde se concentra la matrícula más grande (919 estudiantes en la modalidad presencial y X en la virtual).

Tabla 1 Universidades que ofertan la Lic. Psicología en Morelos

MORELOS	Matrícula			Título que otorga
	H	M	Total	
	782	2,195	2,977	
CENTRO DE ESTUDIOS UNIVERSITARIOS XOCHICALCO	0	2	2	Licenciatura en Psicología Educativa
CENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MORELOS	6	26	32	Licenciatura en Psicología
CENTRO UNIVERSITARIO CENTRAL HISPANA	13	50	63	Licenciatura en Psicología Educativa
CENTRO UNIVERSITARIO LATINOAMERICANO DE MORELOS	10	21	31	Licenciatura en Psicología
CENTRO UNIVERSITARIO STANFORD	1	10	11	Licenciatura en Psicología Social
INSTITUTO AZTECA DE FORMACIÓN EMPRESARIAL	20	35	55	Licenciatura en Psicología Organizacional
UNIVERSIDAD AMERICANA DE MORELOS	0	0	0	Licenciatura en Psicología
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS	571	1533	2,104	Licenciatura en Psicología
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE CUERNAVACA	15	43	58	Licenciatura en Psicología
UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MÉXICO	1	6	7	Licenciatura en Psicología

UNIVERSIDAD FRAY LUCA PACCIOLI	10	37	47	Licenciatura en Psicología
UNIVERSIDAD LA SALLE, A.C. – CUERNAVACA	12	37	49	Licenciatura en Psicología
UNIVERSIDAD LATINA	55	158	213	Licenciatura en Psicología
UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA, S.C.	6	24	30	Licenciatura en Psicología
UNIVERSIDAD LOYOLA DE AMÉRICA	7	29	36	Licenciatura en Psicología Clínica
UNIVERSIDAD MEXICANA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA	35	101	136	Licenciatura en Psicología
UNIVERSIDAD REFORMA	18	70	88	Licenciatura en Psicología
UNIVERSIDAD STRATFORD	2	13	15	Licenciatura en Psicología Educativa

Fuente: Adaptación del Anuario Estadístico ANUIES (2017-2018)

Capítulo 3. Contexto actual del plan de estudios de la licenciatura en Psicología

El proceso formativo de cualquier profesión es imprescindible acompañar la formación teórica con una formación práctica, puesto que, al egresar de una licenciatura, se espera que el profesional en cuestión cuente con el dominio de la disciplina para responder a las demandas que su disciplina le implique. Si bien es cierto que en todas las carreras es necesario desarrollar conocimiento, habilidades y destrezas a través de la práctica, en carreras como Medicina, Enfermería, Psicología, entre otras del área de la salud, requieren que el alumnado realice actividades de la profesión durante la misma, de manera que, al egresar, se cuente con el dominio de habilidades propias de la carrera, que le permitirá llevar a cabo un ejercicio profesional adecuado.

Breve historia de la Facultad de Psicología

La creación de la Escuela de Psicología cuando en la sesión del Consejo Universitario de fecha 6 de octubre de 1971 se analizó la pertinencia de crear disyuntivamente la Licenciatura en Lengua y Literatura Castellana o la Licenciatura en Psicología.

El Psic. Rafael Fernández fue el primer director de la entonces Escuela de Psicología, quien propuso –a falta de la existencia de un Plan de Estudios propio– se adoptara el que en ese entonces era implementado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el cual se caracterizaba por tener un enfoque conductista.

La Escuela de Psicología creció en sus primeros 10 años a la par de crecimiento en matrícula y plantilla que la propia Universidad Autónoma del Estado de Morelos

debido a que en ese periodo se obtuvo un financiamiento público a la educación superior.

De acuerdo con información difundida por la Dirección de la Facultad de Psicología (2018), en los 80's, la Escuela de Psicología se trasladó a la entonces denominada Unidad Biomédica y bajo la dirección del Dr. José Luis Clemente Esparza se logra tener una intensa vida académica, un incremento notable de la matrícula de estudiantes, se otorga la primer plaza de profesor de tiempo completo a la unidad académica, se impulsa la creación del Centro Psicológico de Desarrollo Humano (CPDH) a través del cual se ofrece -hasta la fecha- servicios psicológicos a familias de escasos recursos.

Con la llegada a la Dirección de la Escuela de Psicología del Psic. Fernando Iturbe Robledo, se promueve la participación de alumnos y maestros para la consolidación de proyectos académicos, tales como la creación de un plan de estudios propio, se diversificaron los escenarios de prácticas, se crearon vínculos interinstitucionales, se reestructura el curso propedéutico, se realizan las primeras publicaciones y en 1988, el Consejo Universitario aprobó la creación de las Maestrías en Psicología Clínica, Salud Mental Pública y Salud Mental Ocupacional, con lo cual, la Escuela de Psicología se convirtió en Facultad de Psicología.

En 1989, se crea la Maestría en Planeación y Desarrollo y es en este año cuando asume el Psic. René Santoveña Arredondo la Dirección de la Facultad de Psicología, cuya gestión se caracterizó por incrementar el intercambio académico entre instituciones de Centroamérica, a través de la realización de diversos

eventos y actividades, los cuales impulsaron la generación de un Centro de Investigaciones en Psicología Genética que fue el precursor para la creación de la Unidad de Investigación y Servicios Psicológicos (UNISEP), actualmente CITPsi.

Durante la década de los 90 se crea la UNISEP con el objetivo de vincular la investigación, la docencia y la extensión tanto en licenciatura, como en posgrado.

A lo largo de esta década se reestructura la Maestría en Psicología Clínica, se autoriza la creación de la Maestría en Neuropsicología, de una Especialidad para brindar atención a problemas de farmacodependencia así como varios diplomados.

Para el año 2001, el Dr. Fernando de Jesús Bilbao Marcos asume la Dirección de la Facultad de Psicología, donde derivado de un diagnóstico se detectó la necesidad de hacer una reestructuración del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología, mismo que se aprobó por el Consejo Universitario en diciembre de 2004 y con ello, se inician los trabajos pertinentes para buscar que dicho programa educativo sea evaluado ante el Comité de Acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e investigación en Psicología (CA-CNEIP), organismo reconocido por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), el cual emite una dictaminación favorable, convirtiéndolo en el primer programa educativo dentro de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos después de conseguir adicionar por parte de un organismo evaluador externo su acreditación por cinco años (2006-2011).

En lo que concierne al posgrado, los programas del nivel de maestría se unifican en uno solo y se crea el primer doctorado ofertado por la Facultad. El Consejo

Universitario aprueba en el 2005 la creación de la Maestría y Doctorado en Psicología con áreas de énfasis en: "Psicología Educativa, Psicoterapia, Neuropsicología, Psicología Comunitaria y Psicología de las Organizaciones, iniciando operaciones en febrero de 2006.

Cabe señalar que a partir del año 2009 se empezó a ofertar la Licenciatura en Psicología en espacios académicos distintos a la Facultad de Psicología inicialmente denominados Sedes Regionales Universitarias y que actualmente se han convertido en Escuelas de Estudios Superiores. De esta manera, las Sedes Regionales ubicadas en las localidades de Totolapan y Mazatepec fueron las primeras en ofertar la Licenciatura en Psicología fuera del Campus Norte. Posteriormente se ofertó en la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla.

En la actualidad además de ofertarse la Licenciatura en Psicología en la Facultad de Psicología ubicada en el Campus Chamilpa, donde también se oferta mediante la modalidad no escolarizada; además, también se imparte ese programa educativo en las Escuelas de Estudios Superiores de Jicarero, Miacatlán, Tepalcingo y Yautepec.

Para 2011, el Comité Acreditador del CNEIP ratifica la acreditación a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos respecto del plan de estudios de Licenciatura en Psicología aprobado por el Consejo Universitario en el año 2004. Sin embargo, una de las principales observaciones de la evaluación correspondiente fue la imperiosa necesidad de evaluar los resultados del referido Plan de Estudios y, en su caso, hacer las reestructuraciones correspondientes.

La inquietud de investigadores y alumnos de posgrado de la Facultad de Psicología, así como la política educativa de la Administración Central de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, llevaron a convertir en Centro de Investigación a la UNISEP, con el fin de impulsar el crecimiento y desarrollo de la investigación inter y transdisciplinar en la disciplina psicológica, todo ello en concordancia con el Plan Institucional de Desarrollo 2013-2018 de la UAEM. De esta manera, surge como una unidad académica distinta a la Facultad de Psicología, el Centro de Investigación Transdisciplinar en Psicología, cuya creación es aprobada en junio de 2013 por el Consejo Universitario.

A partir del 2015 se inician formalmente los trabajos para evaluar y reestructurar el Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura en Psicología concretando una propuesta inicial en mayo de 2017, misma que fue presentada ante la Comisión Evaluadora del CA-CNEIP a propósito de una nueva evaluación del Programa Educativo, la cual resulta favorable, actualmente la nueva propuesta curricular, sigue en revisión.

Los planes de estudio

Plan de estudios 1974

Como se mencionó con anterioridad, en el momento en que se decide la creación de la Licenciatura en Psicología, no se contaba con un Plan de Estudios (PE) propio con el cual iniciar el funcionamiento, con lo cual, se decidió iniciar actividades con base en el PE que en ese momento se llevaba en la UNAM.

Enseguida se presenta el mapa curricular correspondiente a este PE:

Ilustración 1 Mapa Curricular Plan 1974

<p>1º Semestre Métodos y Técnicas I Bases Biológicas I Psicología General I Estadística I Historia de la Psicología</p>	<p>2º Semestre Métodos y Técnicas II Bases Biológicas II Psicología General II Estadística II Historia del Hombre Teorías y Sistemas</p>	<p>3º Semestre Teorías del conocimiento Psicología del Desarrollo I Neuroanatomía Evaluación Psicológica I Psicología Experimental I Teorías de la Personalidad</p>
<p>4º Semestre Psicopatología Neurofisiología Evaluación Psicológica II Psicología Experimental II Psicología del Desarrollo II Psicología Educativa I</p>	<p>5º Semestre Evaluación Psicológica III Psicología Educativa II Psicología Social I Psicología Laboral I Análisis Experimental de la conducta Ecología</p>	<p>6º Semestre Evaluación Psicológica IV Psicología Educativa III Psicología Social II Psicología Laboral II Psicoterapia I Educación Sexual</p>
<p>7º Semestre Psicología Educativa IV Psicología Social III Psicología Laboral III Psicoterapia II Desarrollo de Comunidades I Seminario de Tesis</p>	<p>8º Semestre Psicología Educativa V Psicología Social IV Psicología Laboral IV Psicoterapia III Desarrollo de Comunidades II</p>	<p>9º Semestre Servicio Social Examen de Traducción</p>

Fuente: Plan de Estudios 1974. Facultad de Psicología UAEM.

Plan de estudios 1986

Después de poco más de 10 años de implementado el PE traído de la UNAM y ante las necesidades de la comunidad en los años 80's, así como los cambios en la disciplina, surge la inquietud por parte de docentes y alumnos de la Licenciatura en Psicología de diseñar un PE propio que respondiera a la demanda social, política y económica del momento.

En el PE 1986 se tuvo como objetivo de la Licenciatura en Psicología:

Estudiar a través de una licenciatura, los problemas concretos de la Psicología, promoviendo un nivel teórico-práctico que permita introducirse sistemáticamente en la problemática social y en las tareas específicas de la

actividad psicológica y de investigación científica. Así como contribuir al desarrollo de la sociedad con la formación de Psicólogos que participen en el mejoramiento de las interacciones sociales a partir de la investigación, interpretación y análisis del comportamiento humano. (PE Psicología, 1986 p. 7)

Por otro lado, establecieron como perfil de egreso:

1. Diseñar instrumentos de investigación y medición adecuados a las diferentes áreas de la Psicología.
2. Organizar, planear y programar el desarrollo de las actividades en las áreas de aplicación de la Psicología.
3. Elaborar e implementar la metodología adecuada para la prevención y solución de problemas psicológicos.
4. Diagnosticar y pronosticar problemas psicopatológicos, de aprendizaje, cognoscitivos, comunitarios y laborales.
5. Evaluar los procesos y procedimientos implementados en la solución de problemas en el campo de la psicología, a fin de proponer nuevas alternativas teórico-metodológicas.

A continuación se presenta el mapa curricular del Plan de estudios 1986 para la Licenciatura en Psicología de la UAEM:

Ilustración 2 Mapa Curricular Plan 1986

1er semestre	2o semestre
Historia y Conocimiento I	Historia y Conocimiento II
Metodología de la Ciencia I	Metodología de la Ciencia II
Filogenia Humana	Anatomofisiología del SNC
Estadística I	Historia de México II
Historia de México I	Diseño de Instrumentos de Investigación y Medición I
Estadística Bivariada	Teoría y Práctica de la Entrevista II
Teoría y Práctica de la Entrevista I	Taller II
Taller I	Inglés I

3er semestre	4o semestre
Historia y Conocimiento III	Seminario I
Neuropatología correlativa	Psicología del Desarrollo I
Psicobiología	Teorías de la Personalidad
Epistemología de la Psicología I	Epistemología de la Psicología II
Psicología Ambiental	Trabajo e Ideología
Diseño de instrumentos de Investigación y Medición II	Política y Modelos Educativos
Taller III	Taller IV
Inglés II	

5o semestre	6o semestre
Seminario II	Seminario III
Psicopatología I	Aprendizaje Humano II
Psicología del Desarrollo II	Sistemas Pedagógicos Contemporáneos
Aprendizaje Humano I	Comunicación
Psicolingüística	Psicología en las Organizaciones
Trabajo e Ideología II	Psicopatología II
Taller V	Psicosociología de la Identidad
	Taller VI

7o semestre	8o semestre
Seminario IV	Seminario V
Educación Especial	Planificación Educativa
Análisis de Movimientos Sociales	Psicología Comunitaria
Tecnificación del Trabajo	Tecnificación del Trabajo II
Psicoterapia I	Psicoterapia II
Modelos de Investigación Comunitaria	Taller VIII
Taller VII	

9o semestre
Seminario de Tesis

Fuente: Plan de Estudios 1986. Facultad de Psicología UAEM.

Plan de estudios 2004

El plan de estudios de la Licenciatura en Psicología 2004 de la UAEM, es un plan flexible que cuenta con la acreditación del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) desde el año 2006, cuenta con dos reacreditaciones, en el 2012 y en el 2017.

El objetivo de este PE es el siguiente:

Formar Psicólogos/as con una adecuada preparación teórica, metodológica y práctica para investigar, intervenir y solucionar problemas psicológicos en las áreas: Clínica, Educativa, Social y Laboral, para efectos de promover, en colaboración con profesionales de diferentes disciplinas, el bienestar: personal, familiar, organizacional y colectivo así como, contribuir al cambio social del entorno (UAEM, 2004 p. 51).

Perfil de egreso de la licenciatura en psicología:

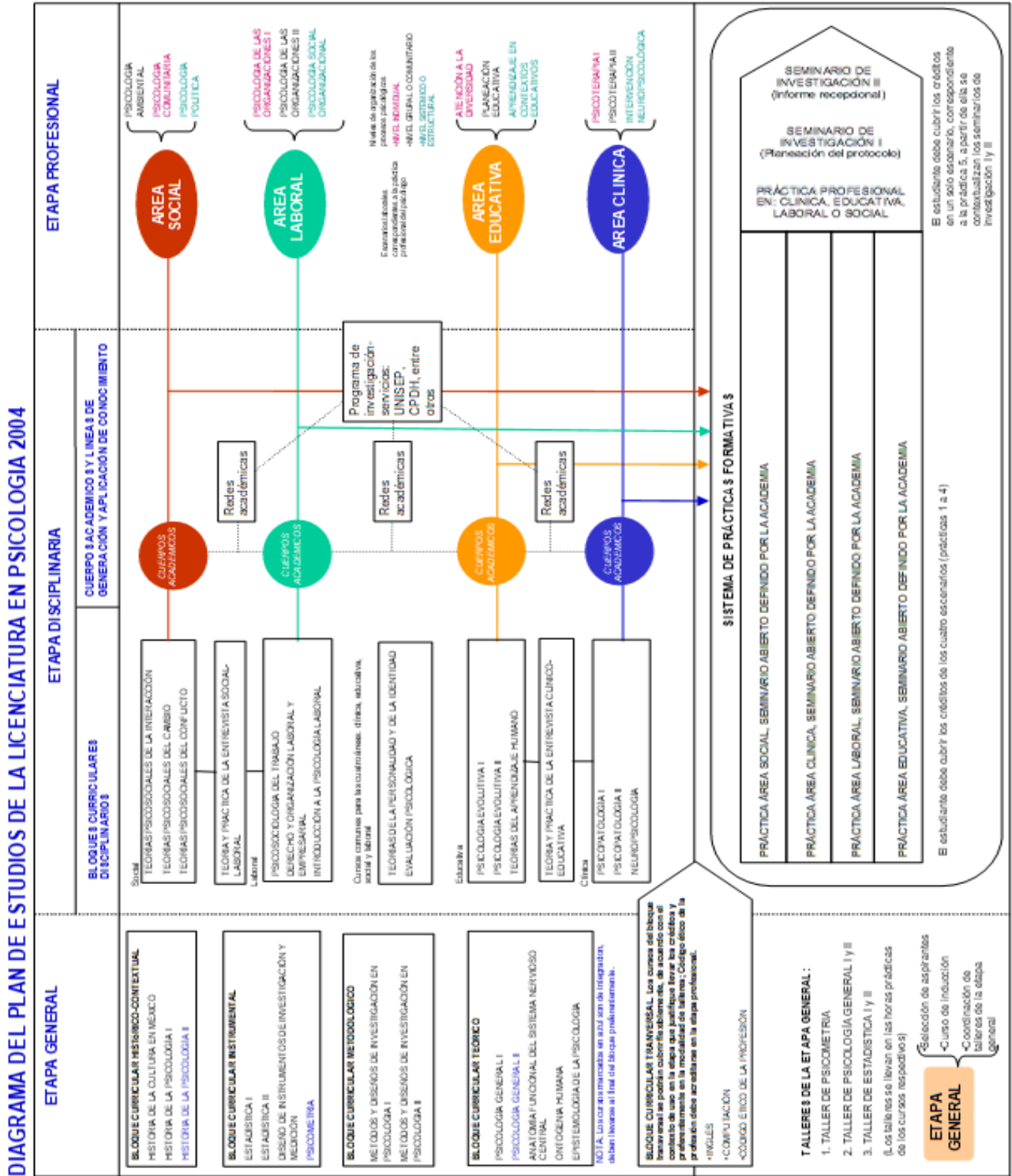
El egresado de la licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, mostrará una conciencia y sensibilidad ante los problemas sociales del entorno en que se desenvuelve. Asimismo, será un profesional altamente competente para elaborar, ejecutar y evaluar proyectos de investigación e intervención en los campos clínico, educativo, social y laboral, en congruencia con los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que ha adquirido. (UAEM, 2004 p. 53)

Para dar cumplimiento a este perfil de egreso el plan de estudios se diseñó con tres etapas formativas: la general, que contiene 14 materias en las que se abordan conocimientos generales en los que se apoya la Psicología; la disciplinar, cuenta con 16 materias en las que se trabajan los contenidos teórico-prácticos más representativos de la Psicología; en la profesional hay 12 materias que se ocupan de los ámbitos de investigación e intervención psicológica en las cuatro áreas de la psicología: clínica, educativa, laboral y social.

Al tiempo que el alumno de la Licenciatura en Psicología está cursando su etapa disciplinar, se incorpora al sistema de prácticas formativas, y durante cuatro semestres, el Psicólogo en formación acude a un escenario de prácticas donde lleva a cabo actividades de intervención en cada una de las áreas de la psicología. Al incorporarse a la etapa profesional, y luego de haber cursado la formación a través de la práctica en cada una de las áreas (denominadas en el plan de estudios prácticas disciplinares), el estudiante cursa una quinta práctica en el área de su preferencia (en el plan de estudios se llama práctica profesional). Asimismo, el plan de estudios incluye un bloque curricular transversal con el fin de ofrecer contenidos que permitan al estudiante familiarizarse con los códigos de la vida moderna, en este bloque hay tres materias, computación, inglés y código ético de la profesión.

El mapa curricular de este plan es el que se muestra a continuación:

Ilustración 3 Mapa Curricular Plan 2004



Fuente: Plan de Estudios 2004. Facultad de Psicología UAEM.

Capítulo 4. Las prácticas en la formación del psicólogo

4.1 Las prácticas en otras universidades

No es fácil que las universidades den acceso a la información relacionada con la forma en que llevan a cabo las prácticas en sus planes de estudio. Sin embargo en la búsqueda de investigaciones relacionadas con la práctica en estudiantes de Psicología, se encontraron algunos artículos que sí describen la forma en que se lleva a cabo este proceso. De manera que enseguida se presentan tres modelos de prácticas reportadas en dichos estudios.

Prácticas en la Universidad de Wineder, Estados Unidos de América.

Los objetivos de la práctica de psicología y el programa de pasantías en esta universidad son fomentar el carácter personal e interpersonal de los estudiantes, es decir, la conciencia multicultural, conocimientos, actitudes y habilidades) y desarrollo profesional (es decir, intereses profesionales). La práctica introduce a los estudiantes al trabajo de campo en las agencias de servicios sociales u otros entornos apropiados, mientras que la pasantía proporciona capacitación avanzada relacionada con el trabajo de campo y les permite obtener una amplia experiencia en el mundo real (Simons, Fehr, Blank, Connell, Georganas, Fernandez y Peterson (2012).

Las ubicaciones incluyen centros comunitarios de salud mental, centros de asesoramiento sobre drogas y alcohol, centros comunitarios y de rehabilitación, programas educativos y de intervención, así como agencias en las que los estudiantes pueden utilizar habilidades de ayuda y poner en práctica sus conocimientos de psicología.

El programa de prácticas/pasantías es un modelo secuencial que comprende un seminario de desarrollo profesional y una práctica y/o pasantía. El seminario de desarrollo profesional está diseñado como un requisito previo o correquisito para el curso práctico.

El programa se desarrolla de la siguiente manera: primero se tiene un seminario de desarrollo profesional (es una especie de clase de 50 minutos, una vez por semana, a lo largo de 15 semanas) en él se da a conocer el programa y se hace una exploración de las aspiraciones académicas o profesionales de los estudiantes. También reciben información práctica relevante para su participación en una práctica o pasantía.

En este seminario también reciben información sobre los espacios disponibles para realizar la práctica/pasantía. Los oradores invitados que representan a diferentes agencias hablan con los estudiantes sobre sus organizaciones, los requisitos para una práctica o pasantía y el proceso para obtener un lugar ahí.

Los estudiantes aprenden sobre los comportamientos profesionales y éticos que son pertinentes a los sitios en los que trabajan y demuestran conocimiento en estas áreas a través de estudios de casos, juegos de roles, entrevistas simuladas y tareas de reflexión.

La entrevista simulada se graba en video y luego reflexionan sobre su propio desempeño, lo cual requiere que los estudiantes describan las áreas de su desempeño en las que pensaron que les fue bien y aquellas áreas de su

desempeño que creyeron que podían mejorar, explican por qué les gustaron y no les gustaron estas áreas en particular y discuten cómo planean mejorar estas áreas para sus entrevistas reales.

También se requiere que los estudiantes completen una hoja de metas que les obliga a describir lo que quieren aprender de una práctica y explicar cómo una práctica les ayudará a alcanzar sus metas profesionales. Esta información se utiliza para vincular a los estudiantes con los sitios de colocación. Los estudiantes presentan el papeleo necesario (por ejemplo, las autorizaciones de abuso de menores y antecedentes penales, el seguro de mala praxis) y al final del curso, se ponen en contacto con el lugar al que irán a realizar su práctica o pasantía.

Después de completar con éxito el seminario de desarrollo profesional, los estudiantes se inscriben en una práctica de tres o seis créditos. Una práctica de tres créditos requiere que los estudiantes completen 100 horas, y una práctica de seis créditos requiere completar 200 horas de trabajo de campo. Los estudiantes trabajan bajo la supervisión del supervisor de campo de colocación y se reúnen regularmente con un miembro de la facultad que se desempeña como asesor práctico (es decir, un miembro de la facultad que tiene experiencia en el área de interés).

El asesor de práctica guía a los estudiantes sobre los componentes académicos de la actividad, que incluyen documentación de las horas de campo, un diario en el que describen y reflexionan sobre lo que aprendieron en el escenario y un documento de investigación. El trabajo de investigación requiere que los estudiantes integren la teoría psicológica con la investigación académica

relevante para su escenario y los aspectos prácticos de la práctica (por ejemplo, reflexión de casos, estándares éticos). Los estudiantes completan las encuestas previas y posteriores a la evaluación, y al final del semestre completan las evaluaciones de colocación y participan en una discusión de reflexión.

Los estudiantes tienen la opción de tomar una pasantía de nueve o 12 créditos después de completar una práctica. La pasantía de nueve créditos requiere que los estudiantes completen 300 horas y la pasantía de 12 créditos requiere que completen 400 horas de trabajo de campo. Los estudiantes inscritos en una pasantía deben completar un extenso trabajo de investigación y los componentes académicos de una práctica (como se describe anteriormente).

La amplitud de las experiencias de campo que se ofrecen a los estudiantes ha sido diseñada para ayudarlos a adquirir una amplia gama de conocimientos y habilidades prácticas y para fomentar sus objetivos personales y profesionales para que puedan convertirse en profesionales productivos y tener un impacto en su campo particular de estudio psicológico.

Prácticas en la Universidad Nacional Autónoma de México

En la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) las prácticas tienen una relevancia importante, ya que se llevan prácticamente a lo largo de toda la carrera y en diferentes modalidades, dependiendo del semestre en el que el estudiante se encuentre es el tipo de participación que puede tener en las prácticas.

El plan de estudios de la Licenciatura en Psicología de la UNAM cuenta con cursos teóricos y prácticos, en cada uno de ellos se integran contenidos de las diferentes áreas de especialización de la disciplina, las áreas que se abordan son: psicología clínica y de la salud, psicología educativa, psicología social, psicología del trabajo, psicobiología y neurociencias, y psicología general experimental (Facultad de Psicología UNAM, 2008)

De Diego (2011) señala que con la finalidad de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de insertarse en el ejercicio profesional del psicólogo, la UNAM ofrece a sus estudiantes un programa de prácticas co-curriculares, denominado Programa de Escenarios Formativos; dichas actividades son de carácter optativo y no se obtiene calificación o crédito alguno, ni se libera servicio social, solamente se otorga una constancia de participación.

Este programa es organizado por docentes y estudiantes de la Facultad de Psicología con la finalidad de ofrecer a los estudiantes un acercamiento temprano a la actividad profesional del psicólogo. Tanto investigadores como docentes van acompañando las actividades realizadas en los escenarios para guiar y retroalimentar al practicante.

Las figuras que participan en este programa son: el psicólogo en formación que puede insertarse a este programa de manera voluntaria desde el inicio de su formación o ya para egresar; el acompañante académico, es el profesional que se encuentra directamente en el escenario guiando las actividades a realizar; también se tiene la figura de acompañante del programa, que es el encargado de dar seguimiento a la participación del estudiante en el programa, para ello genera un

diálogo con el acompañante académico y principalmente con el psicólogo en formación para establecer un diálogo reflexivo que le permita al propio estudiante darse cuenta del proceso formativo por el que pasa.

Los escenarios donde puede llevarse a cabo la práctica son laboratorios de investigación, proyectos y programas de investigación e intervención o centros de servicios psicológicos (psicoterapéuticos y psicopedagógicos). La permanencia en el escenario depende de las actividades que se van a realizar, pero mínimo se debe asistir a lo largo de un semestre, con la posibilidad de extenderlo a un año si así lo acuerdan el estudiante y el acompañante académico.

A los laboratorios de investigación básica y aplicada con frecuencia acuden estudiantes entre tercero y octavo semestre. Las actividades que se realizan en este espacio son de apoyo a las labores de investigación en psicología experimental, educativa, social o psicobiología.

Por otro lado, en los programas de intervención, centros comunitarios, educativos y clínicas, acuden estudiantes entre quinto y octavo semestre, los cuales se van incorporando de manera gradual en actividades de intervención clínica, educativa u organizacional (De Diego, 2011).

Prácticas en la Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia

En la Universidad Pontificia Bolivariana, se ha implementado un modelo de práctica por proyecto, la cual es una estrategia curricular que brinda al estudiante la posibilidad de llevar a cabo un ejercicio profesional a través de la participación en la ejecución de un proyecto de intervención, de desarrollo o investigación,

fundamentado en la problematización, la reflexión y la acción de las diferentes situaciones que plantea el contexto en los distintos campos de actuación del psicólogo, privilegiando su valor social en la formación de profesionales integrales (Angulo,2017).

Este modelo se aplica en un plan de estudios que cuenta con un modelo pedagógico basado en competencias. Con la aplicación de este modelo, se pretende que el alumno desarrolle no solo un conocimiento teórico de lo que es la psicología, sino que también desarrolle competencias profesionales que le permitan atender/resolver problemáticas propias de la psicología. Asimismo, se busca que el profesional en formación no solo se dote de conocimientos, habilidades, actitudes y experticias, adecuadas al nivel formativo en que se encuentre, sino que también haga una reflexión respecto a las implicaciones éticas que tiene su accionar, de acuerdo a las particularidades del entorno; en dicho programa se promueve que los estudiantes aprendan a trabajar de manera colaborativa.

La práctica por proyecto se centra en el desarrollo de las:

1. Competencias Axiológicas. El propósito es que se dé una apropiación del rol profesional con un compromiso ético.
2. Competencias Cognitivas. Que el alumno desarrolle una actitud crítica frente al entorno al tiempo de que logre una apropiación teórica y conceptual.

3. Procedimentales. Que el alumno logre desarrollar una capacidad para el trabajo interdisciplinario, así como las competencias comunicativas y administrativas.

La relevancia del modelo de prácticas por proyecto está alineado a las pautas establecidas por las instituciones de educación superior nacionales e internacionales que consideran muy importante el desarrollo de competencias éticas, el conocimiento disciplinar y las técnicas (Angulo, 2017).

Un aspecto necesario para la realización de la práctica por proyecto es que se realiza una selección meticulosa de los diferentes escenarios que formarán parte del programa por parte del Comité de Prácticas, con el fin de garantizar que los espacios en los que se trabaja cuenten con requerimientos de calidad, para lograr un aprendizaje idóneo.

En dichos escenarios, tanto los jefes inmediatos como los docentes supervisores tiene una función muy importante, pues con el acompañamiento y asesorías que proporcionan, favorecen la formación profesional de los practicantes.

Por otro lado, la Coordinación de Práctica de la Facultad se encarga de evaluar fortalezas y debilidades de la práctica; para ello, se retoma la opinión de supervisores, jefes inmediatos y practicantes, con la finalidad de participar de un proceso de mejora continua.

A manera de cierre, se puede observar que aunque en los tres casos presentados se persigue el propósito de insertar a psicólogos en formación a las

actividades profesionales de la disciplina con el fin de fortalecer su formación y el desarrollo de habilidades y destrezas, cada una de las universidades ha empleado una perspectiva distinta para llevar a cabo las prácticas.

4.2 Las prácticas en la Licenciatura en Psicología de la UAEM

El objeto de estudio de la investigación presente lo configura la práctica formativa que se ha llevado a cabo en la licenciatura en psicología de la UAEM. Antes de describir la forma en que actualmente se lleva a cabo la práctica, se presentarán algunas características de las prácticas en los planes de estudios anteriores.

De acuerdo a información obtenida a través de una entrevista exploratoria (realizada a un egresado de este plan de estudio con fecha de 25 de septiembre de 2017), en el Plan de estudios 1974, para la realización de las prácticas, se contaba con un listado de dependencias donde se podían realizar, se asignaron dos días de la semana para que en lugar de asistir a clases a la universidad, se acudiera a los escenarios de prácticas a realizar las actividades que en dichos espacios se les asignaran. Las características que tenían las prácticas en ese plan se mencionan a continuación: eran demostrativas, se buscaba constatar lo que el profesor señalaba en el salón de clases; por otro lado, también eran instrumentales, en el sentido de que en ocasiones las actividades realizadas se derivaban del contenido teórico de alguna materia; también se señala que no tenían una articulación entre sí; también se señaló que no eran planificadas ni tenían alguna organización lógica.

En el Plan 1986 se tuvo la intención de formalizar las prácticas y abatir esas dificultades; para darle un poco más de sistematización, se creó una Coordinación

de Prácticas la cual tenía como propósito dar seguimiento a las diferentes actividades que se realizaba en cada uno de los escenarios.

La forma en que se llevaron a cabo las prácticas en este plan es que en primer y segundo semestre se ofrecían algunas actividades en las que se mostraba el quehacer del Psicólogo en las diferentes áreas de la Psicología (clínica, educativa, laboral y social), a partir del tercer semestre, el estudiante podía elegir un escenario al cual acudía dos días a la semana a realizar actividades propias del Psicólogo, bajo la supervisión de un responsable de escenario.

En este esquema de prácticas el estudiante podía permanecer en un solo escenario o en una sola área por el tiempo que quisiera. Por otro lado, en las materias teórico-prácticas se reflejaba la calificación que se obtenía a través del desempeño obtenido en el desarrollo de actividades en el escenario (si se había obtenido una buena calificación en la práctica, la calificación obtenida en la materia se incrementaba, por el contrario, alguien que no tuviera una calificación de 9 o 10 en la práctica, obtenía una menor calificación en las materias, llegando incluso a reprobado materias por esa razón).

El Plan de estudios de la Licenciatura en Psicología aprobado por el Consejo Universitario en el año de 1986, ya contaba con un amplio catálogo de escenarios de prácticas, y con el Centro Psicológico de Desarrollo Humano (que ha sido un escenario de prácticas propio de la Facultad de Psicología en el que se ofrece atención psicológica a la comunidad, en las áreas clínica y educativa).

Las principales dificultades en las prácticas implementadas en el plan 1986 fueron:

- No había supervisión de escenarios de prácticas
- La vinculación de la calificación de la práctica a las materias teórico-prácticas representaba, en ocasiones era un obstáculo para la trayectoria académica.
- No había supervisión de las actividades realizadas en la práctica.
- El alumno podía seguir su trayectoria en un área de prácticas, lo que daba la idea de *especialización*, sin embargo, el título que se otorga es de Psicólogo general.

4.2.1 Sistema de prácticas formativas Plan 2004

En el vigente programa de educativo de la Licenciatura en Psicología 2004, con el fin de contrarrestar las dificultades que se tenían en las prácticas del Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología de 1986, se crea el sistema de prácticas formativas, el cual contempla que se realizarán 4 prácticas disciplinares (1 práctica disciplinar por cada área) y una práctica profesional (en el área de preferencia del estudiante).

El propósito del Sistema de Prácticas del Plan de Estudios 2004 fue: Vincular la formación académica (contenida en el plan de estudios), con las problemáticas del ejercicio profesional, haciendo especial énfasis en el saber hacer y el saber ser.

Para que un estudiante inicie su trayecto por el sistema de prácticas, es necesario que haya acreditado por lo menos el 80% de créditos de la etapa general de la carrera. Las prácticas tienen una duración de un semestre, con una duración de seis horas semanales. Cada práctica se acompaña de un seminario, cuyo

contenido se va modificando dependiendo del área y actividades que se desarrollen en el escenario.

Es en las academias (clínica, educativa, laboral y social), donde se define el contenido del seminario que acompaña la práctica y donde se establece la permanencia o cierre de los escenarios que se integrarán al catálogo de prácticas en cada semestre.

En este sistema de prácticas formativas se cuenta con diferentes actores:

Coordinación de Prácticas: Personal administrativo que coordina a los responsables de práctica, integra información sobre los escenarios de práctica (número de escenarios disponibles, cuántos espacios tiene cada uno, qué actividades se realizan, etc.), organiza la toma de prácticas y concentra toda la información relativa a las prácticas.

Academias: la integran un grupo de docentes que imparten materias en el área correspondiente (clínica, educativa, laboral y social), que evalúan los escenarios de práctica correspondientes a sus áreas para evaluar su permanencia o cierre, dan seguimiento a las actividades que se realizan en el escenario, supervisan el contenido temático del seminario que acompaña a la práctica.

El *responsable de práctica:* Es un docente de la Facultad, cuyas funciones son ir a presentar personalmente al estudiante en su escenario de prácticas, y en caso necesario, dar solución inmediata a las problemáticas que se presenten al inicio, durante y al final, de las prácticas.

El *responsable de escenario*: es la persona (externa a la Facultad) que representa al escenario y es la responsable de dar seguimiento al desempeño del alumno dentro del mismo.

Los estudiantes están obligados a transitar por las cuatro áreas de la Psicología en la práctica disciplinar, el orden en que toman las prácticas disciplinares depende del interés del estudiante, así como el número de espacios disponibles en el escenario de su interés. La práctica profesional se realiza en el área de preferencia del estudiante.

A pesar de que las prácticas formativas no son nuevas en la Facultad de Psicología y con todo y que en el Plan 2004 se ha intentado dar una sistematización de las mismas, actualmente no se cuenta con un estudio riguroso que permita identificar la importancia que tiene la práctica en la formación profesional.

Capítulo 5. El papel del ethos en la formación profesional del Psicólogo

El ethos profesional

Yurén (2005) señala diferentes formas de acepciones sobre formación: ella la presenta como *paidea* y como *bildung*.

La formación como *paidea*

De acuerdo con las raíces griega de la palabra *paidea* (modelar), se tiene la concepción de la formación como un proceso de construcción consciente del ser humano. “La formación entendida como *paidea*, es por el lado del educando, un proceso de perfeccionamiento, de desarrollo evolutivo; por el lado del educador, es transmisión de conocimiento, trabajo modelado, conducción” (Yuren, 2000 pág.28). Por otro lado, se establece que la formación está regida por dos principios: el de conveniencia (cumplir con la finalidad inscrita en su naturaleza) y por la posibilidad (cada naturaleza tiene potencialidades diferentes).

La formación como *bildung*

Yurén (2000) señala que cuando la formación es entendida como *bildung*, implica que la persona se apropie y cumpla con las normas institucionales; se apropie de la cultura de su tiempo (lenguaje, usos, costumbres, saberes); al tiempo que se configure a sí misma como persona que crea, recrea o renueva la cultura y los órdenes sociales.

Siguiendo a la autora, para que la formación ocurra se necesitan de dos procesos: uno es la objetivación, que se refiere al hecho de que el sujeto conquista su libertad y su humanidad en la medida de que transforma la cultura y los órdenes sociales; el otro es el de intersubjetividad, el cual hace referencia que, para poder

las transformaciones de la cultura y el orden social, es necesaria la interacción con otras personas (Yuren, 2000, p. 30).

De acuerdo a las dos concepciones de formación que Yurén presenta, es posible distinguir los distintos enfoques que cada una tiene respecto al sujeto en formación y al formador, en el sentido de que la *paideia* atribuye al formador el papel preponderante, pues es quien distingue las cosas que el sujeto en formación puede o no desarrollar, en función del papel que juega en el contexto. Por otro lado, la formación como *bildung* otorga al sujeto en formación un papel más activo al considerar que la formación depende de procesos de apropiación de la cultura y el intercambio con los otros de modo que les conduzcan a transformar su entorno.

La formación y la eticidad

Yuren (2005) señala que, para avanzar en el proceso formativo, se debe establecer una relación entre la formación y la eticidad. Señala que en el contexto de quienes desempeñan una profesión, al encontrarse en un proceso de formación y al desempeñar su práctica profesional, van incorporando uno o todos los elementos de la eticidad existente a su sistema disposicional, para configurar el ethos profesional, el cual se dará a partir de la internalización de valores, pautas de valor, códigos o prescripciones que determinan qué está permitido o qué está prohibido.

Dispositivos de formación

Yurén (2005) define dispositivo como:

Arreglo que guardan entre sí diversos elementos que, puestos en movimiento, contribuyen a cumplir una función. En el campo de la educación, el término se emplea para designar a un conjunto de elementos (actores, objetivo, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas a las que obedecen las formas de acción e interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada, la cual responde o bien a una demanda social, o bien a necesidades individuales (p. 32)

Yuren (2005) señala que tanto los dispositivos formales como los no formales (formación continua) obedecen a una lógica de estructuración determinada por las instituciones u organizaciones en las que se ha puesto en marcha, mismas que también validan los aprendizajes y competencias adquiridas. Los dispositivos informales tienen una dinámica y estructura que obedecen a las necesidades del sujeto en formación, que en general, no son explicitadas y hechas públicas, están al margen de las instituciones educativas. Los aprendizajes no son validados, aun cuando se lleguen a emplear los recursos que se puedan obtener por esta vía.

Formación desde la mirada de Bernard Honoré

Honoré entiende la formación como “una actividad por la cual se busca con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido con significado en una nueva actividad” (Honoré, 1980, p.20). Desde esta perspectiva, la formación es un proceso que está permeado por las relaciones que el sujeto establece con el entorno y con las personas con las que interactúa.

Para este autor, en el proceso de formación están involucrados diversos ámbitos de la actividad humana, señala que este proceso involucra la dinámica personal del sujeto “y todos los demás elementos, especialmente los que conciernen a las relaciones sociales, el trabajo y la cultura” (Honoré, 1980, p. 26). De esta manera, se propone que el sujeto en formación cuenta con una serie de experiencias personales que le permitirán incorporar las experiencias formativas a su bagaje cultural.

Según Honoré, las relaciones de formación, tanto las que tienen por objeto una acción con relación a la profesión de la persona, como las actividades no profesionales (vida familiar, vida de pareja, relaciones interpersonales, vida de ocio, de compromiso social) interactúan unas sobre otras.

Formación desde la perspectiva de Gilles Ferry

Ferry (1990) considera que el problema clave de la falla del sistema educativo está relacionado con la formación profesional que reciben los enseñantes, señala que es en las instituciones de formación donde se establecen pautas de comportamiento [profesional], permeadas por una ideología.

Con frecuencia se piensa en la formación profesional como la respuesta a distintas necesidades sociales, que facilite procesos y promuevan mejoras: De la formación se espera el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal, que uno ya no espera de las estructuras, el remedio al desempleo, la democratización de la cultura, la comunicación y la cooperación de los seres humanos, en fin, el nacimiento a la “vida verdadera” (Ferry, 1990, 45-46).

De acuerdo con este autor, la formación puede ser entendida de diferentes maneras, de acuerdo con las acciones educativas y el contexto de que se trate. Por un lado, se puede visualizar a la formación “como una función social de transmisión del saber, saber-hacer o del saber-ser que se ejerce en beneficio del sistema económico o más generalmente, de la cultura dominante” (Ferry, 1990, pág. 50). Esta consideración implica que el proceso de formación está supeditado a las relaciones de poder que permean el entorno social del que se esté hablando. En las reformas educativas más recientes del sistema educativo mexicano se observa esta perspectiva al implantar un enfoque por competencias que busca precisamente dar respuesta a las necesidades de tipo económico y político, más que a las necesidades colectivas de la población.

Desde otra perspectiva, Ferry (1990) señala que:

La formación puede verse como una institución, es decir, como un dispositivo organizacional que está hecho de programas, de planes de estudio, de certificaciones, de construcciones... Una institución es también el lugar de una práctica con sus normas, sus modelos, su propia tecnicidad, su lenguaje fácilmente trivializable, y sus practicantes, es decir sus formadores (pág. 51).

En este sentido, el autor describe a la formación en relación con lo que sucede en las instituciones formadoras de profesionales, se enfatiza la importancia de los enfoques que cada una de ellas tiene el diseñar el currículum, así como las interacciones que se presentan en los distintos actores educativos, que van moldeando a sus estudiantes.

Por otro lado, se puede entender a la formación como un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el tiempo (Ferry, 1990, p.52). Esta perspectiva ofrece la posibilidad de ver en el sujeto en formación la manera en que ha vivido las experiencias que ha pasado y los cambios cognitivos que se dieron al incursionar en una disciplina.

En síntesis, Ferry distingue distintas formas de entender la formación profesional (siendo la última con la que se identifica más) en función del contexto de que se trate, mientras que en la primer postura se refiere a un marco más amplio relacionado con estructuras de poder y organización social, en el segundo caso lo acota a los procesos que las instituciones educativas llevan a cabo para cumplir su función y por otro lado, se puede abordar la formación desde la perspectiva del que se forma.

La formación en la práctica

La formación va más allá de la capacitación o habilitación, al comprometer procesos de mayor integración y profundidad en el ejercicio intelectual. Esto último sin desconocer la importancia de aspectos tales como los avances tecnológicos o ciertos logros como la democratización. En términos de la totalidad se enfatiza el carácter histórico de la formación como proceso esencialmente humano para la recuperación de la cultura. Además constituye una actividad básica dado que incrementa las posibilidades del sujeto para la construcción conceptual y la producción del conocimiento. En el mismo proceso de formación se llegan a ver las verdaderas posibilidades de cada uno de los agentes en su individualidad y

también en la articulación de su acción con la acción de los demás (Ducoing, 2004).

Aprender desde y en la práctica significa estar en condiciones de resolver la tensión que supone el “capital activo” de la práctica y el “capital pasivo”, propio del conocimiento derivado de las diferentes teorías. El tránsito de los hechos a los problemas, de los problemas al estudio, a la reflexión teórica y de aquí a la definición de los cambios y propuestas de acción, representa la posibilidad de articulación de estas dos vertientes. Por lo tanto, la *práctica* juega un papel determinante en la formación, siempre y cuando aquella se vea acompañada permanentemente por la teorización, pues la teoría y experiencia forman un binomio indisoluble (Ducoing, 2004).

Ducoing (2002) coincide con Honoré (1980), Ferry (1990) y Schön (1994), en el rescate de las nociones de experiencia y la acción. Con respecto a la práctica los autores señalan lo siguiente:

Bernard Honoré (1980) visualiza en la formación dos tipos de problemas: el vinculado con las visiones sobre la formación y el que tiene que ver con la práctica: precisa que la formación es entendida frecuentemente como una actividad organizada institucionalmente con fines específicos, con resultados esperados; por lo que desde el exterior se le conceptualiza como una característica propia de la persona, del interior del sujeto que aprende. El problema en lo que concierne a la práctica “se refiere a la inexistencia de método o métodos de formación que integran lo personal, lo social, lo institucional, así como el trabajo y la cultura” (Ducoing, 2000, p-120).

[...] el conocimiento del proceso de formación parte de la experiencia y la interexperiencia, mismas que al relacionarse con los hechos, se problematizan y diferencian en el proceso de construcción de conceptos, en virtud de que las elaboraciones teóricas se alimenta de la interexperiencia. Por ello, la práctica se sitúa como punto de arranque en la experiencia y, el concepto, como la expresión de un resultado.

[...] Denomina formatividad a la dimensión del hombre relacionada con todos los hechos de la función de formación, en donde los cambios se expresan en el largo plazo y alude a su desarrollo personal y colectivo, fundado en la experiencia y en la reflexión. La actividad formativa activa todo hecho. (Ducoing, 2002, pp.120-121)

En cuanto a Gilles Ferry, sus aportaciones con respecto a la formación en la prácticas consisten en lo siguiente:

[...] valorar el compromiso y la responsabilidad del sujeto que se forma a partir de las reflexiones de su propia práctica, lo que implica el descubrimiento de sí mismo, de su realidad, de sus carencias, de su contexto y su interacción con los otros. [Por lo tanto, éste se pronuncia] por la formación como un proceso interior del sujeto [...]. (Ducoing, 2002, p. 123).

Por último, Donald Schön (1994), privilegia a la formación en la práctica en contra de la racionalidad técnica denominándola el *prácticum reflexivo* y se apoya en la tutoría como estrategia que promueve la reflexión en la acción. La crítica a la racionalidad técnica descansa en el cuestionamiento que se postula sobre las bondades de la formación teórica y práctica, basada en la investigación. Para

Schön, estos saberes garantizan la resolución de problemas imprevistos que se enfrentan en la práctica. Contrariamente, la formación de profesionales para la práctica tiende hacia la adquisición de los elementos básicos para una praxis eficaz y ética, fundada en el conocimiento y aplicación de la teoría y la práctica para resolver estos problemas singulares e inesperados, en donde la aplicación de reglas establecidas no funciona.

El *prácticum reflexivo* alude al conocimiento de la práctica y su problematización a través de la observación y la reflexión en la acción, desde una mirada dialéctica que posibilita la conjunción de saberes, habilidades, sensaciones, reacciones y construcciones creativas. La reflexión-acción se sustenta en una posición constructivista de la realidad, en donde el profesional práctica interviene como sujeto activo, innovador, creativo, profesional, mediada a través de la tutoría, constituye un elemento del diálogo y reflexión permanente entre ambos. (Ducoing, 2002, p. 123)

Formación hoy es algo más que adquirir un rol fijo reconocido por la sociedad y para que haya una formación de calidad se debe empezar por un aprendizaje significativo.

La cognición situada

Actualmente el paradigma de la cognición situada es prometedor y representativo de la teoría y la actividad sociocultural. La cognición situada presenta formas y nombres diferentes que se vinculan con conceptos tales como aprendizaje situado, participación periférica legítima, aprendizaje cognitivo o aprendizaje artesanal (Lave 1997 y Hendricks, 2001).

Este paradigma emerge en oposición directa a la visión de algunos enfoques de la Psicología Cognitiva y a innumerables prácticas educativas escolares que asumen, explícita e implícitamente que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones en que se aprende y se emplea. Sin embargo, los teóricos de la cognición situada parten del supuesto de que el conocimiento situado es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza.

Los teóricos de la cognición situada critican fuertemente la manera como las instituciones escolares intentan promover el aprendizaje. Cuestionan, particularmente la forma en que se imparten aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles y pobremente motivantes y con un relevancia social limitada (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Esto es, que las escuelas privilegian las prácticas educativas artificiales, en las cuales se evidencia una desvinculación entre el saber qué y el saber cómo, y donde el conocimiento es tratado como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la cual pertenecen. “Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, [...] carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y en la incapacidad de los alumnos por transferir y generalizar lo que aprenden” (Díaz Barriga, 2003, p. 3).

Contrariamente, desde una visión situada, se busca una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, mismas que requieren ser coherentes, significativas y propositivas “simplemente definidas como las prácticas ordinarias de la cultura” (Brown, Collins y Duguid, 1989, p. 34). Así, la veracidad de una

práctica educativa está determinada por el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante, mediante el tipo y nivel de actividad social que las mismas promueven (Derry, Levin y Schauble, 1995). Al respecto, Hendricks (2001) propone que desde una visión situada, los alumnos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento.

De acuerdo con Bandura (en Dicaprio, 1997), hay algunas maneras mediante las cuales uno aprende. Una de ellas es por modelado. En este caso, el aprendizaje es fruto de la observación del comportamiento de otra persona, que sirve de modelo, y el refuerzo que subsigue a ese comportamiento. El refuerzo positivo o negativo puede ser exhibido o ser duplicado. Esta técnica de aprendizaje se puede enriquecer por el número de prácticas. Existen varios requisitos para instaurar un comportamiento:

- Uno, si el comportamiento que uno está estableciendo está captando la atención del observador.
- Otro es si el observador está reteniendo la acción del modelo y está realmente siguiendo al modelo para producir un cambio de comportamiento.
- Por último, si el observador está exhibiendo las acciones del modelo que son presentadas con el refuerzo adecuado para continuar este comportamiento.

Frecuentemente en la cultura escolar se intenta hacer una analogía de las prácticas o actividades científico-sociales realizadas por expertos, pretendiendo

que los alumnos actúen y piensen como biólogos, historiadores o matemáticos.

Por lo que la enseñanza no ocurre en contextos significativos ya que no los ponen frente a problemas o situaciones reales, tampoco se promueve la reflexión en la acción, ni las estrategias adaptativas y extrapolables.

Díaz Barriga (2003) señala los conocimientos que el experto tiene, no solo son más y profundos, sino con cualidades distintas que aquellos con los que cuenta el novato, quien carece del dinamismo, autorregulación y estrategia.

Así, en un modelo de enseñanza situada, resalta la importancia de la influencia de los agentes educativos, traducida en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco.

En contraposición al individualismo metodológico privativo de la mayor parte de las teorías del aprendizaje o del desarrollo, en la enseñanza situada, la unidad básica de análisis no es el individuo en singular ni los procesos cognitivos o el aprendizaje “en frío”, sino la acción recíproca, traducido a la actividad de las personas que actúan en contextos determinados. De esta manera, una situación educativa, para efectos de su análisis e intervención instruccional, requiere concebirse como un sistema de actividad, cuyos componentes a destacar son (Engeström, citado en Baquero, 2002):

- El sujeto que aprende.

- Los instrumentos utilizados en la actividad, privilegiadamente los de tipo semiótico.
 - El objeto a apropiarse u objetivo que regula la actividad (saberes y contenidos).
 - Una comunidad de referencia en que la actividad y el sujeto se insertan.
 - Normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales de esa comunidad.
 - Reglas que establecen la división de tareas en la misma actividad.
- (p. 4)

En la cognición situada, el aprendizaje es entendido como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta. Y se le puede comprender como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia en donde se incluye al pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, 2002).

La formación en alternancia

El pensamiento complejo es ante todo un pensamiento que relaciona. Un pensar complejo relaciona el trabajo con la formación, el hacer con el ser, al hombre con su entorno. A las funciones con las capacidades de quienes las realizan. (Morín, 1996)

En esta lógica de pensamiento Schwartz (1979) menciona que la formación en alternancia construye una nueva manera de ver la realidad formativa que parte del trabajo, entendiendo a éste como un espacio de interacción social que promueve,

impulsa y genera aprendizaje para el hacer, en el interior del cual se forma y transforma el ser.

La formación en alternancia se concibe como una propuesta de aprendizaje-enseñanza que transforma situaciones de trabajo en situaciones de aprendizaje, generando un proceso de formación flexible y permanente a partir de la capacidad para aprender en y para el trabajo, y para detectar, por parte de los sujetos participantes, sus necesidades de formación. Esta propuesta posibilita que las personas en su vivencia individual integren los tiempos y espacios de su formación y de su trabajo, alternando y aplicando los componentes formativos (descripción, sistematización, síntesis, reflexión, expresión oral y escritas, entre otros) a la situación, organización y contenido y/o naturaleza del trabajo. (Schwartz, 1979)

Dentro de la formación por alternancia se encuentran diversos programas cuyo propósito principal es la articulación entre teoría y práctica, siendo su propuesta fundamental la combinación de períodos de formación en el ámbito escolar y un organismo llevando ambos la responsabilidad por la formación general y técnica de los alumnos. Se trata también de aprovechar el potencial educativo y socializador del lugar de trabajo y la posibilidad sistematizadora de la institución de formación, buscando una retroalimentación entre las instancias del saber y del hacer (Abdala, 2003).

La formación en alternancia significa la combinación de estrategias y prácticas didácticas que permiten una interacción–retroalimentación de los distintos

elementos del proceso educativo. Dichos elementos son múltiples y muestran variadas interacciones tales como:

- el que aprende y el objeto de estudio,
- el saber y el saber hacer,
- lo que se sabe y lo que se desea aprender,
- lo que se aprende y la generación de nuevas necesidades y conocimientos,
- lo que se enseña y lo que se aprende, entre otros.

La formación en alternancia reconoce una gran ventaja en el aprendizaje grupal, ya que, por medio de éste, se propicia la interacción de adultos con diferentes conocimientos y experiencias, junto con la adquisición y construcción de nuevos conocimientos teórico prácticos y el fortalecimiento de actitudes de colaboración y respeto. La reflexión grupal, la discusión colectiva, la problematización compartida y la participación de todos los miembros en la solución de los problemas, representan aspectos esenciales del proceso educativo.

La formación en alternancia implica el desarrollo de capacidades críticas, analíticas y creativas y fomenta actitudes que se relacionan con la disposición al cambio, la responsabilidad, el compromiso, el respeto a la pluralidad de ideas, la constancia, la disciplina y la superación personal. Después de haberse aplicado en experiencias de campo, se ha podido observar que permite revalorar el papel del trabajador y su rol en un proceso educativo-productivo. A su vez, también permite que se reconozca la naturaleza del trabajo y la importancia que ésta tiene en la formación de los trabajadores, analizándola en función de su relación con el

desempeño de las actividades productivas y de la evolución o mecanización del saber hacer. Otra característica de la formación en alternancia concibe al proceso formativo no lineal, de manera que mientras en algunos aspectos hay avances, en otros quizá haya retrocesos, sin embargo, se podrá notar que el trabajo avanza en la medida en que los resultados finales participan todas las personas expertas en cada una de las partes del proceso productivo (Abdala, 2003).

Clasificación de algunas formas de Alternancia

Las características de las formas de alternancia varían respecto al papel que juegan en distintos elementos tales como la formación. Sin embargo, se describirá a grandes rasgos una categorización de algunas formas de Alternancia.

- Algunas veces se caracteriza por la contemplación de la lógica productiva sobre el propio lugar de la formación, como es el caso de las microempresas, experiencias de simulación.
- Nos encontramos también con una división clara entre dos extremos de formación. Cada uno con su propia lógica, sin contemplar el intercambio entre ambos. Se parte de la hipótesis de que cada uno de los polos puede ofrecer formación en forma independiente. Se cuestiona a este modelo la limitada retroalimentación recíproca o círculo virtuoso.
- El otro modelo se caracteriza por concebir dos momentos de capacitación que forman parte de un solo proceso: uno se realiza en la empresa o institución y el otro en el aula; los dos realizan el aprendizaje de un mismo asunto en un mismo momento. Se basa en el supuesto de

complementariedad. Cada uno con una lógica específica que no se articulan entre sí. Se intenta funcionar con los dos esquemas en cada uno de los tiempos de aprendizaje.

- Por último, la alternancia articulada es la cooperación entre los dos polos de formación, basándose en una “alternancia verdadera”. Compone un proceso de capacitación, como el modelo anterior, pero funcionando en una articulación permanente entre las dos partes. Para lograr el éxito es necesario explorar pedagógicamente la experiencia de ambas definiendo potencialidades, carencias y virtudes en cada caso. Es condición el acuerdo en los objetivos propuestos. (Abdala, 2003, p. 18)

Organización de la formación en alternancia

Para que la formación en alternancia funcione es necesario cumplir con condiciones teóricas y práctica. Se basa en que la persona trabaje y aprenda, por lo que no se diferenciarán estas dos situaciones. La persona en formación no va a trabajar exclusivamente en la empresa ni va a aprender solamente en el centro de enseñanza, de lo que se trata es que haya varias etapas que se desarrollan sucesivamente.

En las primeras semanas de capacitación, el estudiante o capacitando pasará un cierto tiempo con el tutor, el responsable dentro de la institución de coordinar su relación en el trabajo. Es el responsable de relacionar al formador con el estudiante.

El tutor, deberá comprender la línea pedagógica a fin de que este proceso se desarrolle eficazmente. En una primera instancia, las tareas indicadas al estudiante deben ser simples, y una vez se logren realizar convenientemente, el tutor propondrá actividades cada vez más complejas.

La formación en alternancia es una unión pedagógica, entre el tutor, el estudiante y el coordinador. Estos son los integrantes del proyecto pedagógico, donde la situación de trabajo tendrá como resultado el cambio de la situación de formación y a la misma vez, la situación de formación permitirá modificar o hacer evolucionar la situación de trabajo. De esta manera surgirán las competencias y los contenidos de la capacitación (Abdala, 2003).

Como ya se vio al definir la formación en la práctica y la cognición situada, conceptos que impactan las diferentes etapas de formación profesional del Psicólogo, consiguen su encuadre en la formación en alternancia que particularmente se pueden enmarcar en las prácticas formativas motivo de este estudio.

La educación y su adaptación a las nuevas realidades globales.

La globalización en el último cuarto de siglo ha tenido un profundo impacto en las estructuras productivas y sociales de los países de América Latina, trayendo consigo las modificaciones de políticas económicas y sociales que requieren una mejor capacitación y un aumento de productividad en el trabajo.

Consecuentemente esto nos ocasiona un mercado de trabajo duro, cambiante, exigente y sobre todo más competitivo.

Se trata de una transformación productiva y ocupacional que se puede caracterizar como un cambio tecnológico y organizacional, que cuenta con rasgos como la disminución del empleo formal en relación de dependencia y de la cobertura social por la ampliación de la subcontratación, crecimiento de los sectores laborales desprotegidos y precarios, y profundización de la extensión del empleo en el sector terciario (Abdala, 2003, p.11).

Esta gran variedad de eventos, nos enfrentan a la necesidad de cambiar y ajustar continuamente los sistemas de formación. La propuesta de capacitación laboral continuamente es sometida a prueba en los últimos años generando un proceso de transformación, actualización y modernización.

Así, el sistema de formación en alternancia demuestra ser una forma flexible de acompañar este complejo panorama para la formación profesional. Se han venido experimentando e institucionalizando formas diversas para identificar, reconocer y propiciar el desarrollo del conocimiento en los individuos de manera de enfrentar los retos de la globalización de la economía, es decir, componentes en el mercado actual y futuro (Abdala, 2003, p.13).

Para favorecer lo anterior, en algunos países europeos como Francia y Alemania, han relacionado al sector productivo con el educativo, definiendo normas de competencia laboral que orienten el quehacer de la empresa y el de las instituciones educativas por medio de la educación basada en la formación en alternancia, representando una posible respuesta a la necesidad de crear vínculos estables y eficaces entre la educación y el mundo del trabajo.

Capítulo 6. Metodología

El análisis cualitativo es un método no experimental y por acercamientos sucesivos para explorar el problema. Una característica distintiva de los modelos cualitativos es su interactividad, lo que significa que el diseño del que se parte se va contrastando con la exploración empírica del fenómeno desde el inicio de la investigación, algo similar a lo que se hace en la Antropología y la Etnografía, aunque en estos enfoques se prescinde incluso de un marco teórico. En este caso el procedimiento que se sigue es de tipo interactivo y la pregunta de investigación que se formula en el protocolo de hecho no es solamente producto de un constructo teórico, sino de una exploración que se hizo a través de entrevistas. El diseño cualitativo más que concentrarse en la exploración de variables se focaliza en proceso de recolección y procesamiento de los datos (Denman y Haro, 2002; Guba y Lincoln, 2002; Janesick, 2002).

La investigación se trabajó mediante un estudio cualitativo sistemático de acuerdo a la perspectiva de Huberman, Miles y Saldaña (2014). Dicho proceso establece su propio procedimiento de análisis de datos y es diferente a la otros diseños como la teoría fundamente, para clarificarlo, se describe a continuación:

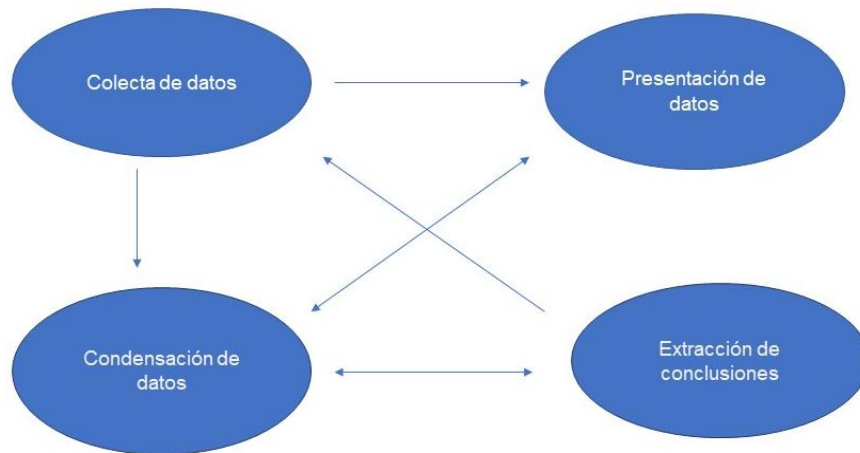
Una vez que se han recolectado datos a través de entrevistas o distintas formas de notas de campo, se procede a realizar la condensación o codificación de datos, el cual se refiere al proceso de: seleccionar, focalizar, simplificar, abstraer o transformar los datos que aparece en el corpus de la redacción del material empírico. La condensación es parte del análisis de datos, con la finalidad de que este procedimiento haga posible la extracción y verificación de conclusiones.

Enseguida se realiza la presentación de datos, la cual tiene como propósito la organización de la información más importante que nos puede ayudar a extraer las conclusiones. La presentación de datos, desde el punto de vista de Huberman *et al.*, se puede hacer a través de varias formas: matrices de datos, gráficas, tablas y redes. El diseño de la presentación también es parte del análisis de datos, puesto que implica la decisión de qué información debe ser incluida en las columnas y celdas de una matriz de datos cualitativos, por esa razón este proceso está muy relacionado con la codificación de datos.

La tercera parte del análisis sistemático implica la extracción y verificación de conclusiones. Aplicando este proceso de análisis de datos, desde el inicio es posible ir identificando qué partes de los datos empíricos pueden ayudar a la establecer explicaciones, causas, patrones, etc., sin embargo, estas apreciaciones son vagas. Al avanzar en los procesos de análisis es posible identificar los sustentos que dan fuerza a una conclusión, pues son verificadas a través de un jueceo, en el que se busca darle mayor objetividad a la interpretación de la información. Los significados emergen del dato que tiene que ser probado por su plausibilidad, por su solidez, su confirmabilidad, es decir, su validez.

Los elementos y las relaciones que se establecen en este tipo de análisis se sintetizan en la figura 4:

Ilustración 4 Modelo Proceso de análisis cualitativo sistemático



Fuente: Huberman, Miles y Saldaña (2014) pág. 33

Codificación primaria

Los códigos son etiquetas que asignan un significado simbólico a la información recabada en una investigación. Los códigos son asociados a fragmentos de datos de diferentes tamaños. Siguiendo a Huberman *et al.*, (2014) la codificación es más que una técnica, es parte del análisis de la información puesto que permite hacer una reflexión profunda para darle significado a los datos.

En principio, los códigos son utilizados para recuperar y categorizar fragmentos de datos similares que el investigador puede encontrar rápidamente, retirar o agrupar los segmentos relacionados a un constructo o tema. La codificación es muy útil para determinar qué información obtenida a través de la colecta de datos empírica es más importante. Los códigos son instrucciones que se vuelven el factor desencadenante de la interpretación de los significados de los datos.

Los códigos son asociados en principio a fragmentos de datos para detectar patrones recurrentes. Una vez establecidos los patrones, los códigos similares se agrupan juntos para crear un número pequeño de categorías o patrones de códigos. Las interrelaciones de las categorías con las demás configuran el desarrollo de un nivel más alto de significados analíticos.

Libro de códigos

Es necesario que los códigos sean definidos para que sean aplicados de manera consistente por cada vez que sean revisados o por cada investigador que lo haga. Debido a que los códigos conducen la organización y recuperación de los datos para el análisis, sus significados deben estar bien definidos y comprendidos por los analistas. Las definiciones son más nítidas cuando dos analistas colocan el mismo código a los datos, trabajando por separado, de ahí la importancia de someter a juceo el libro de códigos.

Codificación secundaria o patrones de códigos

Mientras que en la codificación primaria se resumen segmentos de datos, la codificación secundaria de los datos permite resumir en un grupo pequeño categorías, temas o constructos. En ellos se coloca junto una gran cantidad de material que proviene de la codificación primaria para crear unidades de análisis más significativas y parsimoniosas. Son un tipo de meta código.

La codificación secundaria tiene cuatro aplicaciones:

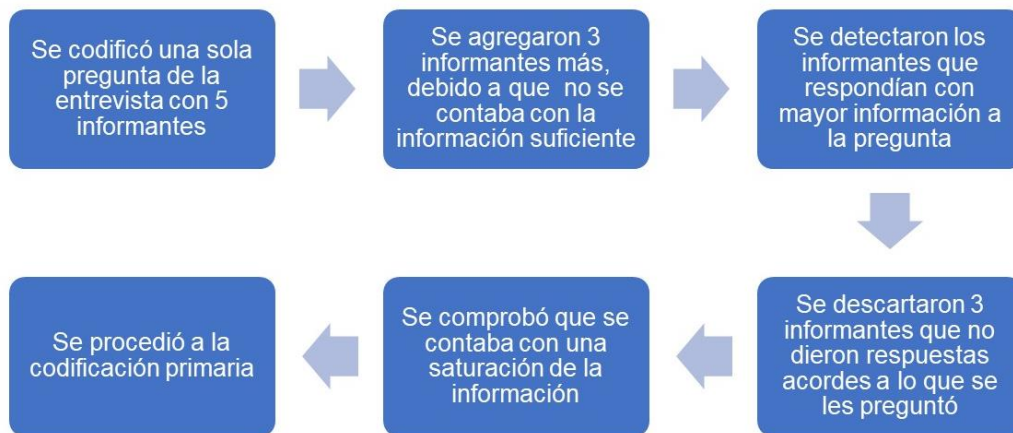
1. Condensa una gran cantidad de información en número más pequeño de unidades de análisis.

2. Da al investigador trabajo de campo más focalizado
3. Ayuda a la elaboración de esquemas que permitan entender las interacciones a analizar.
4. Ayuda a establecer temas comunes en diferentes procesos.

Criterio de muestreo (n=5)

Para realizar el análisis cualitativo de los datos empíricos obtenidos a través de las entrevistas realizadas a egresados de la Licenciatura en Psicología, se realizó la selección del material empírico a analizar se llevó a cabo el siguiente procedimiento:

Ilustración 5 Criterio de Muestreo N=5



Fuente: elaboración propia

Se realizó la selección de los informantes a través de la técnica N=5, para lo cual, se tomó una pregunta de las entrevistas realizadas y se codificó, con base en las respuestas dadas a dicha pregunta, se decidió incluir otros tres informantes, de manera que se obtuviera una *saturación* de la información, al lograrlo, se

eliminaron los informantes que no ofrecían respuestas adecuadas a lo que se les preguntó, con lo anterior, fue posible seleccionar los cinco casos que se someterían a análisis, con la certeza de que fueran los casos que proporcionaron mayor información.

El siguiente paso fue realizar una precodificación a cada uno de los informantes seleccionados, en ese momento se observó que había algunas preguntas cuyas respuestas no era posible codificar, pues se trataba de preguntas unidimensionales. En razón de lo anterior, se depuraron las preguntas de la entrevista, dejando para el análisis aquellas cuyo contenido podía ser codificable.

La entrevista

Por medio de ellas se conoce la opinión de la población sobre una determinada problemática social. Consiste en una entrevista abierta semiestructurada por temas, que no necesariamente han de seguir una secuencia previamente fijada. La secuencia se encuentra condicionada por las respuestas de la persona entrevistada. Las preguntas se formulan siguiendo los enunciados de los objetivos específicos del estudio (cómo, dónde, quién, por qué, para qué, cuántos, cuál, etc.) para que, al contrario de lo que acontece con las preguntas formuladas mediante cuestionario cerrado y precodificado, pueda propiciarse el flujo discursivo de la persona entrevistada (Villasante, Montañés y Martí, 2000).

La entrevista que se aplicó en esta investigación está integrada por 32 preguntas acerca de la práctica, cada entrevista duró entre 40 minutos y una hora y se realizó transcripción estenográfica de cada una.

Capítulo 7 Resultados

Codificación primaria (Condensación de la información)

Con las preguntas definitivas para analizar, se realizó una primera codificación, en la cual se obtuvieron 58 códigos. Posteriormente se hizo la definición de los códigos, a través del jueceo se pudo notar que algunos códigos eran muy semejantes a otros, así que se realizó la comparación entre ellos y se eliminaron aquellos que fueron imprecisos, con lo cual el número se redujo a 22 códigos con sus respectivas definiciones (Como se puede ver en la tabla 2)

Tabla 2 Libro de códigos

Código	Definición Ideoconstructiva
Acreditación	Formalizar la participación del estudiante en el escenario a través de un reconocimiento con valor curricular
Supervisión de la práctica	La supervisión debe ser eficiente para enlazar el escenario y la Facultad para garantizar un buen funcionamiento
Tutor del escenario	Papel que desempeña la persona encargada de la supervisión de actividades dentro del escenario de prácticas
Formación teórico-práctica	Adquirir conocimientos teórico-prácticos y experiencias para adentrarse al mundo laboral
Habilidades para la intervención	Los escenarios favorecen el desarrollo de habilidades de intervención pero se requiere de mayor tiempo de permanencia en ellos.
Actitud del estudiante	Comportamiento que el alumno presenta al incorporarse al escenario de prácticas
Profesionalización	Actuar con pertinencia en situaciones reales poniendo en práctica los conocimientos teórico- prácticos del plan de estudios

Actividades del escenario	Elección de escenario por las actividades que dice en el catálogo de prácticas que se van a realizar
Calidad del escenario	Actividades realizadas en los escenarios, las cuales vinculan la teoría con la práctica de manera ejemplar
Complejidad de actividades	La complejidad del objeto de estudio relacionada con el escenario demanda tiempo y recursos adicionales a lo previsto
Conocimiento general de las áreas	La complejidad de la disciplina obliga al Psicólogo en formación a estar capacitado en cada una de las áreas para tener las bases que le permita al egresar, ejercer el área que mejor le convenga
Objetivos	Escenarios en los que hay cumplimiento de objetivos de formación de profesionales de psicología
Organización sistema de prácticas	Procesos de la Facultad de Psicología para la elección de escenarios de prácticas por parte de los estudiantes
Continuidad de la práctica	Permanecer en un solo escenario por un año si se enlaza la práctica disciplinar con la profesional
Diversificación de escenarios	La variedad de escenarios permite que el estudiante tome decisiones sobre su formación
Experiencias	Situaciones a los que se enfrenta un practicante en escenarios reales que le acercan a la complejidad de la profesión

Codificación secundaria (Definición de categorías)

Con el listado de los 22 códigos se hizo una nueva codificación, para finalmente establecer un cruce entre cada código y qué dijo cada informante respecto cada

uno. Dicho cruce permitió hacer la definición de las categorías (patrones de códigos) a analizar, las cuales se establecieron de la siguiente manera:

Tabla 3 Categorías axiales con sus códigos asociados

Estudiante	Escenario	Sistema de prácticas	Tutor
<ul style="list-style-type: none"> • Actitud del estudiante • Experiencias • Formación teórico-práctica • Habilidades para la intervención • Profesionalización 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades del escenario • Complejidad de actividades • Calidad del escenario • Diversificación de escenarios 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento general de las áreas • Continuidad de las prácticas • Acreditación 	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisión de la práctica • Tutor del escenario

Al general el cruce de categorías con la definición se procedió a recodificar las entrevistas, con lo cual se obtuvo una recodificación como se observa enseguida:

Tabla 4 Recodificación

CÓDIGO	DEFINICIÓN IDEOCONSTRUCTIVA	RECODIFICACIÓN
Acreditación	Formalizar la participación del estudiante en el escenario a través de un reconocimiento con valor curricular	Aspectos que mejorar
Supervisión de la práctica	La supervisión debe ser eficiente para enlazar el escenario y la Facultad para garantizar un buen funcionamiento	
Tutor del escenario	Papel que desempeña la persona encargada de la supervisión de actividades dentro del escenario de prácticas	
Formación teórico-práctica	Adquirir conocimientos teórico-prácticos y experiencias para adentrarse al mundo laboral	Procesos de cambio

Habilidades para la intervención	Los escenarios favorecen el desarrollo de habilidades de intervención, pero se requiere de mayor tiempo de permanencia en ellos.		
Actitud del estudiante	Comportamiento que el alumno presenta al incorporarse al escenario de prácticas		
Profesionalización	Actuar con pertinencia en situaciones reales poniendo en práctica los conocimientos teórico- prácticos del plan de estudios		
Actividades del escenario	Elección de escenario por las actividades que dice en el catálogo de prácticas que se van a realizar	Implementación del sistema de prácticas	
Calidad del escenario	Actividades realizadas en los escenarios, las cuales vinculan la teoría con la práctica de manera ejemplar		
Complejidad de actividades	La complejidad del objeto de estudio relacionada con el escenario demanda tiempo y recursos adicionales a lo previsto		
Conocimiento general de las áreas	La complejidad de la disciplina obliga al Psicólogo en formación a estar capacitado en cada una de las áreas para tener las bases que le permita al egresar, ejercer el área que mejor le convenga		
Objetivos	Escenarios en los que hay cumplimiento de objetivos de formación de profesionales de psicología		
Organización sistema de prácticas	Procesos de la Facultad de Psicología para la elección de escenarios de prácticas por parte de los estudiantes		
Continuidad de la práctica	Permanecer en un solo escenario por un año si se enlaza la práctica disciplinar con la profesional		Lo que dice el sistema de prácticas
Diversificación de escenarios	La variedad de escenarios permite que el estudiante tome decisiones sobre su formación		
Experiencias	Situaciones a los que se enfrenta un practicante en escenarios reales que le acercan a la complejidad de la profesión		

Presentación de Datos

Como resultado de la codificación, recodificación y presentación de los datos empíricos, se elaboró el siguiente esquema en el que se pueden observar las unidades de análisis a considerar para la presentación de los resultados:

Ilustración 6 Modelo de presentación de Resultados



Como se puede observar en la ilustración 6, en primer lugar, aparece la información de lo que se dice sobre el sistema de prácticas, donde se presenta la información que se dio en las preguntas específicas sobre la percepción que los egresados tienen sobre las prácticas.

Enseguida se tiene la valoración que el egresado hace con respecto a la implementación del sistema de prácticas, en los que se señalan algunos aciertos y errores de la misma.

En un tercer momento se presenta la categoría de proceso de cambio en el estudiante, donde se puede notar justamente cómo incide la participación en las prácticas en su proceso formativo. Para finalmente abordar los aspectos a mejorar en el sistema de prácticas.

A continuación, se presentan los resultados de análisis de datos. En primer lugar se presentan las respuestas a la pregunta: “¿Cuál es el sentido de la práctica?”

Como se puede observar en la tabla 5, los egresados de la licenciatura en Psicología destacan la importancia de las prácticas en varios sentidos: por un lado, les permite ir acumulando experiencia a estar desempeñándose en un escenario real del ejercicio profesional de la Psicología, con la ventaja de que, si llegan a cometer algún error, no habrá consecuencias graves, pues los asesores les dan respaldo. Sin embargo, el informante 8 va más allá de las actividades realizadas en el escenario, sino que resalta la vinculación necesaria entre la teoría y la práctica.

Tabla 5 Sentido de la práctica

Informante	Sentido de la práctica
<i>Informante 1</i>	Pues formativo, el sentido es de formación creo que son muy necesarias y más para esta carrera, porque te permite de alguna manera equivocarte pero teniendo un respaldo
<i>Informante 2</i>	Yo creo que la finalidad o bueno el sentido de hacer prácticas, es como adentrarte como en el mundo laboral y en el mundo de la experiencia dentro de la psicología, si bien no te sirve tanto como para encontrar trabajo, si te sirve para saber a lo que te vas a enfrentar cuando egreses.
<i>Informante 3</i>	Pues mucho, porque te da mucha experiencia, te van dando experiencias más que nada, ese es el sentido.
<i>Informante 4</i>	Para mí es una forma de profesionalizarnos, una forma también de realizar y llevar a cabo los conocimientos previos que nosotros tenemos en la facultad.
<i>Informante 8</i>	Yo creo que si en un sentido básicamente de eso de formación, porque son importantes en ese sentido en que te ayudan a llevar equilibradamente lo que es la teoría y la práctica.

Fuente: elaboración propia con base en datos empíricos.

En la segunda pregunta de la entrevista ¿Qué opinión tienen sobre las prácticas?, los informantes señalaron (como se puede observar en la tabla 6) que la opinión respecto a la práctica es diversa y dicha variación está en relación con el escenario en que se realicen las prácticas, aunque se menciona que existen escenarios donde no se cumple con el propósito de las prácticas, o escenarios que limitan las actividades de los practicantes, también se mencionan escenarios en los que no solo se realizan actividades propias del Psicólogo, sino que también promueven el desarrollo de habilidades en quienes asisten a realizar prácticas ahí.

Tabla 6 Opinión sobre las prácticas

	Pregunta 2. Opinión sobre la práctica en general
Informante 1	Pues es muy variada la información que dan depende muchísimo del escenario
Informante 2	Lo que he escuchado en general, basándome en mi experiencia es que hay diferentes tipos de escenarios, que hay algunos muy buenos, que hay otros que no se hace nada y otros que no se hace absolutamente nada
Informante 2	y que otros en que si se cumple con el objetivo que supuestamente se tiene en la práctica.
Informante 3	Pues mira es... depende del escenario, porque aquí en la universidad lo que hacen tienen como varios convenios con distintos escenarios
Informante 4	Son buenas, lo que pasa es que depende del escenario de prácticas en la mayoría de los escenarios en los que yo he estado han sido de calidad, pero hay escenarios que he escuchado que no reflejan lo que debería ser el trabajo para la psicología. Para mí de calidad que se haga la teoría con la práctica que todos los conocimientos que se vayan adquiriendo durante los 4 años de la facultad se apliquen en el campo de trabajo en la práctica donde se desarrolla
Informante 8	Es que tienen sus dos lados, pueden ser buenas, pueden ser malas, muchas veces el escenario te limita, pero también muchas veces nosotros como estudiantes nos limitamos a lo que deberíamos hacer en las prácticas.

Fuente: elaboración propia con base en datos empíricos

Proceso de Cambio del estudiante

Los códigos que integraron la categoría de procesos de cambio son la formación teórico práctica, habilidades para la intervención, actitud del estudiante y profesionalización.

Tabla 7 Proceso de cambio

Categoría Procesos de cambio	
Actitud del estudiante	Comportamiento que el alumno presenta al incorporarse al escenario de prácticas
Habilidades para la intervención	Los escenarios favorecen el desarrollo de habilidades de intervención pero se requiere de mayor tiempo de permanencia en ellos.
Formación teórico-práctica	Adquirir conocimientos teórico-prácticos y experiencias para adentrarse al mundo laboral
Profesionalización	Actuar con pertinencia en situaciones reales poniendo en práctica los conocimientos teórico- prácticos del plan de estudios

Fuente: elaboración propia con base en datos empíricos

Actitud del estudiante.

Al insertarse en los diferentes escenarios de prácticas, los egresados señalaron que un aspecto que influye en el aprovechamiento de las prácticas es la actitud con la que llegan, establecen que incorporarse a las prácticas es algo muy serio y que depende de cada quien, la actitud que se toma al realizar las prácticas puede depender de dos factores, por un lado el escenario puede coartar la intención de los practicantes de desempeñar un buen papel en la práctica, pues en ocasiones el propio escenario es el que les limita; sin embargo, hay quienes buscan hacer un

buen papel y toman un papel más proactivo, sobre todo en aquellos espacios en los que se atiende pacientes.

Los siguientes son un ejemplo de cómo lo expresaron los informantes:

“[Hacer prácticas]También te da un poco de madurez, porque empiezas como con la actitud de la prepa que es mucho de echar relajo y no tomar en serio las cosas y es algo muy serio hacer prácticas” (Informante 1 PC AE).

“Muchas veces el escenario te limita, pero también muchas veces nosotros como estudiantes nos limitamos a lo que deberíamos hacer en las prácticas” (Informante 8 PC AE).

Habilidades para la intervención

Este es el código en el que mayores opiniones se dieron, los informantes señalaron que los escenarios que favorecen el desarrollo de habilidades de intervención requieren de mayor tiempo de permanencia en ellos. Asimismo mencionan que aunque en las materias se pueden enseñar de manera teórica cómo hacer entrevistas o cómo aplicar pruebas psicológicas, es en el escenario donde pueden poner en práctica no sólo los conocimientos, sino que además, pueden desarrollar habilidades tanto instrumentales, como de intervención. Con ello, se puede notar que las actividades realizadas en la práctica se pueden entender como aprendizajes experienciales debido a que la asistencia a escenarios se convierte en experiencias relevantes de aprendizaje directo en escenarios reales, que en el caso de la facultad se trata de empresas, centros psicológicos, instituciones educativas, entre otros) que permiten al alumno enfrentarse a fenómenos de la vida real, aplicar y transferir significativamente el

conocimiento, desarrollar habilidades, dotar de competencias profesionales para manejar situaciones sociales y contribuir a la comunidad (McKeachie, 1999).

Los informantes señalan que el tiempo de permanencia en el escenario es fundamental para que se cumplan los propósitos del sistema de prácticas formativas, que es: “Vincular la formación académica (contenida en el plan de estudios), con las problemáticas del ejercicio profesional, haciendo especial énfasis en el **saber hacer y el saber ser**” (Sistema de prácticas, Facultad de Psicología, 2008). Uno de los aspectos que más enfatizaron los informantes fue el tiempo que se permanece en los escenarios, señalan que en la medida que se acuda más tiempo del establecido al escenario (un semestre), se aprende más y se desarrollan mayores habilidades.

Algunos ejemplos de cómo lo dijeron se presentan a continuación:

“[Permanecer en el escenario] Un año, porque te da la oportunidad de... al principio entras con muchísimo miedo, muchísimas resistencias, no sabes lo que realmente vas a hacer, apenas empiezas a agarrar o a tener la confianza para hacer una intervención adecuada y ya vas de salida/ Estuve un año en un escenario y me sentí muy satisfecha con el trabajo que realicé, yo creo que lo mejor que ese escenario fue en el segundo semestre / Hay escenarios que definitivamente no pueden ser solamente un semestre. Y yo creo que debería ser muy honesto y muy real que se oferte como un año, que se queden de voluntarios un semestre más” (Informante 1 PC HI)

“Gracias a que estuve en ese escenario en el área educativa en mis primeras prácticas que fue un año, tuve las bases como para poder intervenir en los siguientes escenarios” (Informante 2 PC HI)

“Para mi en lo personal fue importante que empezara en el tercer semestre [la práctica], porque es a partir de allí que empiezas a conocer la parte de las entrevistas de cómo realizar diagnóstico, como realizar pruebas, baterías [pruebas psicológicas] que nos enseñan en la Facultad/ Pues siento que no es suficiente porque en un principio solamente hacemos el diagnóstico, pero ya no se hace el seguimiento sobre ese tipo de investigación o trabajo que se realiza. Entonces es muy pobre el tiempo que nos dedican para cada escenario [un semestre]” (Informante 4 PC HI)

Formación teórico-práctica

Los informantes señalaron que el realizar prácticas favorece la relación teoría-práctica, puesto que al momento de empezar a cursar el sistema de prácticas formativas, los estudiantes tienen la posibilidad de ir relacionando los contenidos teóricos que han estado viendo en los semestres previos (etapa general del plan de estudios donde se ven los bases epistemológicas de la disciplina) con las problemáticas que se empiezan a abordar en la práctica, de manera que empatar la etapa disciplinar de la licenciatura con el inicio de las prácticas, les provee de herramientas teóricas e instrumentales que les permiten intervenir en los escenarios de manera más eficiente. Asimismo, se señala la importancia de dejar la atención de pacientes para los semestres más avanzados, debido a que dichas actividades requieren de mayor experiencia y preparación teórica para realizarlas de mejor manera.

Así lo mencionaron los informantes:

“[inicio de las prácticas] en cuarto semestre, porque en los primeros semestres ves materias como de tronco común muy generales que no te dan ninguna base teórica para

la intervención. En el tercer o cuarto semestre ya empiezas a ver más materias que te ayudan para la intervención que puedas realizar en cualquier escenario” (Informante 1 PC FTP)

“En tercer semestre está bien [el inicio de las prácticas] porque ya tienes como una introducción, lo que te da el tronco común. Bueno lo que te da el tronco común es como una introducción o algo básico dentro de la psicología y en los escenarios que te mandan cuando es tu primera práctica pues escenarios un poco básicos en donde no tiene que ser donde no tienes que saber algo como muy específico como atender pacientes, como cosas así, pero yo creo que tercero estaría bien para que más o menos te empieces a dar cuenta de lo que se trata” (Informante 2 PC FTP)

“Yo creo que en cuarto [inicio de prácticas], porque ahora sí, por como se van dando las materias. En cuarto te da bien tiempo a acabar todas tus prácticas con todas tus materias y terminar bien” (Informante 3 PC FTP)

“Yo creo que si [le encuentro sentido] básicamente de eso de formación, porque son importantes en que te ayudan a llevar equilibradamente lo que es la teoría y la práctica. Pues creo del cuarto semestre en adelante [inicio de la práctica], creo que está bien, porque si no se tienen todos los conocimientos pues por lo menos los básicos de cada área si se tienen” (Informante 8 PC FTP)

En el Plan de Estudios 2004 de la Facultad de Psicología de la UAEM se establece que para hacer efectiva la vinculación teoría-práctica, es necesario que el estudiante acuda a realizar prácticas formativas a distintas instituciones u organizaciones, tanto públicas como privadas, con la finalidad de que el estudiante de esta licenciatura se familiarice con actividades del ejercicio profesional de la Psicología en las cuatro áreas (Clínica, Educativa, Laboral y social).

Cada una de las áreas, a través de la Academia correspondiente, gestiona la apertura (o cierre) de los escenarios a los que acudirán los estudiantes, con el fin de garantizar que los estudiantes cuenten con un panorama amplio de las actividades que en cada una de las áreas se realizan. De esta manera, la Facultad de Psicología establece relación con dichas instancias para garantizar que el estudiante desarrolle actividades profesionales supervisadas.

De acuerdo con Saucedo y Pérez (2013), las prácticas son oportunidades para aprender a través de la participación en escenarios reales. En el caso de la Facultad de Psicología de la UAEM, se cuenta con X escenarios a los que el estudiante puede acudir a realizar sus prácticas, lo interesante es que además de poder vincular los contenidos teóricos con las prácticas, la formación con frecuencia puede verse beneficiada puesto que un estudiante puede elegir acudir a un escenario de prácticas donde se aprenda a realizar alguna función de la psicología, que no necesariamente se aborda en el contenido de las unidades de aprendizaje del mapa curricular, tal es el caso de actividades de Orientación Educativa, Psicología del Deporte, Psicología criminológica, Salud mental perinatal, entre otras.

Un informante relató su experiencia de la siguiente manera:

Escogí El Cereso de Atlacholoaya, porque me atrajo el saber de qué se trata el trabajo que se hace allí, porque aquí en la Universidad no se habla mucho de lo que es la Psicología criminológica (Informante 8, DE)

Acreditación

Una de las aportaciones más relevantes que se hace con relación al sistema de prácticas, es la necesidad de contar con un respaldo institucional de la experiencia adquirida a través del paso por los distintos escenarios de prácticas. Los estudiantes aprenden a hacer el papel del Psicólogo en distintas instituciones, pero al egresar de la Facultad, no se cuenta con algún documento probatorio de que en efecto, saben realizar tales actividades. De manera que se considera necesario y muy valioso el que la Institución otorgue una constancia de que se realizaron prácticas en cada escenario.

Los informantes lo mencionaron de la siguiente manera:

“Tampoco nos dan constancia de que hacemos prácticas y eso a nivel curricular sería muy funcional” (Informante 1M A)

“También creo que sería conveniente que nos dieran constancias en todos los escenarios, porque la experiencia que te piden después” (Informante 2 M A)

Cabe señalar que los estudiantes de la Facultad de Psicología cumplen alrededor de 100 horas de actividades en la práctica (hay escenarios que requieren iniciar la práctica antes que el semestre y terminar el periodo después de concluido el semestre), por tanto, la propuesta de formalizar la experiencia en adquirida en la práctica a través de un reconocimiento o constancia sería muy útil.

Supervisión de la práctica

En lo que refiere a la supervisión de la práctica, los informantes señalan como necesario que el supervisor de prácticas realice un buen papel, puesto que es él

quien recibe los comentarios y opiniones de los estudiantes respecto a lo que sucede en los escenarios; es en el supervisor de prácticas donde recae la responsabilidad de que se mantenga activo un escenario que no cumpla la función de formar estudiantes, si el supervisor no pone atención a las características del escenario en las visitas, no escucha los testimonios de los practicantes, se tendrán escenarios activos inadecuados.

Es así como lo expresa un informante:

“...considero que las personas que están en el área de prácticas, deberían poner muchísima más atención en quién supervisa las prácticas, creo que se deben dar visitas no nada más por el encargado del área del prácticas o por el escenario, sino por los que están a cargo de todo, no conocen lo que se hace en cada escenario y no toman en cuenta las opiniones que uno da” (Informante 1 M SP)

Otra de las características del escenario en relación con el responsable, es que en los casos de aquellos que funcionan de manera adecuada debido a que los responsables tienen una forma de trabajo sistematizada, hace que los estudiantes prefieran esos escenarios, pues tienen la certeza de que tendrán experiencias de aprendizaje.

Así lo refirieron:

“CITPSI, Salud mental, porque en aquél entonces cuando iba a hacer esa práctica me dijeron que estaba muy bien el escenario, a parte que a mi gusta mucho trabajar con la persona responsable” (Informante 2 M SP)

Un aspecto a destacar es que es necesario que el supervisor de la práctica cuente con experiencia en el campo en que está realizando la supervisión, pues si no cuenta con la formación y la experiencia pertinente, no cumple con el papel de acompañamiento para el que se asigna, lo cual no ayuda a que el estudiante pueda hacer la integración teoría-práctica, pues en muchas ocasiones tiene que buscar por sus propios medios, los recursos necesarios para hacer una práctica decorosa.

Este es uno de los testimonios en relación con lo anterior:

“A veces los asesores no tienen el perfil para asesorar o para encargarse de un grupo determinado, a veces designan sin considerar el perfil del maestro, no consideran la experiencia que se tenga en determinada área” (Informante 8 M SP)

Tutor del escenario

Otra de las características del escenario en relación con el responsable, es que en los casos de aquellos que funcionan de manera adecuada debido a que los responsables tienen una forma de trabajo sistematizada, hace que los estudiantes prefieran esos escenarios, pues tienen la certeza de que tendrán experiencias de aprendizaje.

Así lo refirieron:

“CITPSI, Salud mental, porque en aquél entonces cuando iba a hacer esa práctica me dijeron que estaba muy bien el escenario, a parte que a mi gusta mucho trabajar con la persona responsable” (Informante 2 M TE)

“A veces los asesores no tienen el perfil para asesorar o para encargarse de un grupo determinado, a veces designan sin considerar el perfil del maestro, no consideran la experiencia que se tenga en determinada área” (Informante 8 M TE)

En la opinión de los informantes es que las prácticas formativas además de darles experiencia tienen un sentido formativo y son necesarias pues les permiten equivocarse teniendo un respaldo, adentrándolos en el mundo laboral al permitirles tener un contacto auténtico con lo que es la práctica del Psicólogo. Al mismo tiempo, pueden aplicar lo que se aprende en el aula, sobre todo si encuentran un buen escenario. Asimismo, mencionan que las prácticas para que sean de calidad, depende del escenario pues hay algunos escenarios que son buenos y otros malos; en algunos no se hace nada o hacen otras actividades ajenas a la práctica en Psicología, además que son un arma de dos filos porque revisan temas que no se ven en clase, aunque también los limitan.

Retomando la pregunta de esta investigación: ¿Cuál es el aporte del sistema de prácticas al perfil académico profesional de la Facultad de Psicología de la UAEM?, se puede concluir que las prácticas aportan al perfil profesional una serie de experiencias tanto a nivel personal como profesional, que permiten que la persona que está cursando la Licenciatura en Psicología desarrolle, a través de las actividades que se realizan en las prácticas, una serie de conocimientos, habilidades y destrezas que le ayudarán al integrarse al mercado laboral; sin embargo, si bien es cierto que hay una contribución al perfil académico, no se puede dejar de lado la necesidad de poner mayor atención a la forma en que se

implementa dicho sistema de prácticas, puesto que los informantes señalan que existen escenarios que no les permite el desarrollo de sus habilidades.

Asimismo la necesidad de formalizar la experiencia adquirida en esos espacios formativos permitiría que los egresados tengan mayores posibilidades de contratación en espacios donde se realizan actividades en las que hayan colaborado.

En relación con el objetivo de esta investigación, el cual fue: Analizar la forma en que el sistema de prácticas contribuye al cumplimiento del perfil académico profesional de la Facultad de Psicología de la UAEM; se considera que fue cubierto pues se cumplió puesto que a través de las entrevistas fue posible establecer que las prácticas pueden aportar al perfil académico profesional de la facultad, siempre y cuando éstas estén bien organizadas, definidas y atinadamente supervisadas; asimismo se observa que el papel del estudiante es fundamental para que esto ocurra.

Conclusiones y recomendaciones

Para la presentación de las conclusiones se retomarán los objetivos planteados al inicio de este texto. Entre los objetivos específicos planteados están; analizar el sentido que tiene la práctica realizada en el proceso de formación de egresados del Plan de estudios 2004 de la Facultad de Psicología de la UAEM. Este objetivo se cumplió pues fue posible identificar que las prácticas tienen un sentido favorable para su formación, independientemente del área de interés o si

los egresados están de acuerdo o no con pasar por las 4 áreas, la apreciación que se hace es positiva y señalaron que contribuye en su formación profesional.

También fue posible identificar las opiniones que tienen los participantes en torno a las prácticas en las cuatro áreas de la Psicología, es frecuente en quienes estudian psicología que muestren desde su ingreso a la carrera preferencias por alguna de las áreas de la psicología y de alguna manera ello va incidiendo en las decisiones de en qué escenario hacer la práctica de cada área, aunque también ocurre que a lo largo del proceso formativo, algunos de ellos cambian el área de interés puesto que el conocimiento previo quizá no era muy apegado a la realidad o el estudiante vive experiencias a lo largo de la carrera que le hace cambiar sus intereses profesionales.

Otro objetivo fue describir la forma en que consideran los participantes que debería organizarse el sistema de prácticas, lo que en este sentido se encontró es muy importante puesto que los participantes señalaron que es en este aspecto donde se pueden hacer cambios que favorezcan un mejor aprovechamiento de las prácticas.

Finalmente el objetivo relacionado con las recomendaciones que los participantes dieron para mejorar el actual sistema de prácticas permitió recuperar aspectos importantes que tiene que ver con la necesidad de hacer demostrable a través de una constancia, la experiencia que se adquiere al realizar las actividades que el escenario les solicitan.

El objetivo general de esta tesis fue cubierto, pues se puede concluir que el sistema de prácticas contribuye al cumplimiento del perfil académico profesional de la Facultad de Psicología de la UAEM, las prácticas ayudan a que el estudiante desarrolle no solo conocimientos, habilidades y destrezas relacionadas con el ejercicio profesional de la Psicología, sino también, que se apropien de un lenguaje y una cultura de la profesión, con un sentido de compromiso ético.

Aún cuando se reconoce que la práctica contribuye al desarrollo profesional del psicólogo, es necesario mencionar que no necesariamente resuelve las necesidades de formación. Puesto que hace falta hacer un seguimiento más sistemático desde la Facultad para determinar los aciertos y errores que se tienen en esta forma de llevar a cabo dicho sistema, para, con un diagnóstico adecuado, se pueda generar un proyecto de prácticas bien sustentado, que responda a las políticas educativas de la educación superior, pero que también favorezca la reflexión individual y colectiva del impacto que tiene el ejercicio profesional del psicólogo en un entorno social tan complejo como el que se está viviendo en estos días, donde el psicólogo indudablemente tiene mucho que hacer para atender las necesidades sociales.

Recomendaciones

Este trabajo tiene varias limitaciones: en principio solamente se consideró un actor del sistema de prácticas vigente: el de los recién egresados de la carrera, ellos son quienes al haber concluido recientemente el sistema de prácticas, compartieron sus impresiones sobre el mismo, sin embargo, sería necesario incluir la perspectiva de los docentes que supervisan la práctica e imparten el seminario

que la acompaña, así como de los responsables de escenarios, que están poco vinculados con lo que sucede con la Facultad, e incluso, se considera necesario conocer la perspectiva de las personas que están coordinando las prácticas en la Administración de la Facultad.

Respecto a los temas que quedan pendientes por estudiar, se puede mencionar el aspecto de la ética, que es tan importante promover en todas las profesiones en general, pero en la psicología en particular. También vale la pena evaluar los efectos que tienen las prácticas en los usuarios de los servicios, cada escenario tiene características propias que vale la pena conocer a mayor detalle pues ello también propiciaría mejoras en el sistema de prácticas.

Bibliografía

Abdala, E. (2003). *La Formación por Alternancia*. Un esbozo de la experiencia internacional. Uruguay: Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional (Cinterfor/OIT). Consultado el 15 de mayo de 2017 en: webmaster@cinterfor.org.uy

Acle, G. (1992). Perfil profesional de Psicólogo y situación actual de la enseñanza en la Psicología en México. En J. Urbina (Compilador). *El Psicólogo: Formación, Ejercicio Profesional y Prospectiva* (p. 125). México: UNAM

Álvarez-Álvarez, Carmen. Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. En: *Perfiles educativos* [online]. 2015, vol.37, n.148, pp. 172-190. ISSN 0185-2698.

Angulo Rincón, R. (2017). *La práctica por proyecto en psicología: valoración de las instituciones facilitadoras*. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 111-
Recuperado de
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/846/1364>

ANUIES (2018) *Anuario Estadístico de Educación Superior ciclo escolar 2017-2018*.

Ausubel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.

Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24 (97-98), pp. 57-75.

Carpio, C. (2005). *Aprendizaje de competencias profesionales en Psicología: Un modelo para la planeación curricular en el sistema de educación superior*. México: UNAM

Castañeda, S. (1999). Algunos referentes para un análisis crítico de la preparación profesional del licenciado en Psicología en México. Una experiencia colegiada. En G. Vázquez y J. Martínez (Eds.). *La Formación del Psicólogo en México* (pp. 27-29). México: Universidad Latinoamericana.

De Diego, M (2011) *La construcción de significados y sentidos profesionales de psicólogos en formación mediante la participación en escenarios de práctica profesional*. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM

De Diego, M; Weiss, E. (2017) *Participación guiada de psicólogos en formación en dos comunidades de práctica profesional*. Perfiles Educativos, vol. XXXIX, núm. 155, enero-marzo, 2017, pp. 20-37 Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México

Denman, C. y Haro, J. (2002). Introducción: Trayectoria y Desvaríos de los métodos cualitativos en la investigación social. En *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*. (p. 25-26) México: El Colegio de Sonora-Universidad de Guadalajara.

Dewey, J. (1997). *Experiencia y Educación*. México: McGraw Hill.

Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el día 25 de enero de 2015 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>.

Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el día 4 de junio del 2007 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>.

Díaz Barriga, F. (2006) *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGrawHill

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª. ed.). México: McGraw Hill.

Díaz Barriga, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E., y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del Psicólogo educativo en *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXV (1), No. 137, Enero-Marzo de 2006, pp. 11-24. ISSN: 0185-2760

DiCaprio, N. (1997). *Teorías de la Personalidad*. México, D.F.: McGraw Hill

Ducoing, P. (2004). *Sujetos, Actores y Proceso de Formación. Investigación Educativa*. México: COMIE.

Ducoing (2013) [Coord.] *Procesos de formación*. Volumen I. Estados del conocimiento COMIE. México: ANUIES/COMIE

Díaz, A; Flores, R (2010) *El cambio en el pensamiento profesional del psicólogo escolar en formación*. *Perfiles Educativos* vol. XXXIII, núm. 134, 2011 IISUE-UNAM

Erausquin, C., & Basualdo, M., & Bur, R., & Fainblum, A., & Edgar, L., & Panizzo, A. (2010). *Psicólogos en formación, modelos mentales y sistemas de actividad*

inter-institucionales: cambio cognitivo y aprendizaje por expansión. Anuario de Investigaciones, XVII, 135-151.

Ferrero, A. (2015) *Aspectos éticos en las prácticas de grado en psicología. Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, vol. 12, noviembre, 2015, pp. 5-14

Ferry, G. (1990) *Trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México: Paidós*

González, M. E. (2002). *Evaluación diagnóstica del sistema de prácticas formativas de la Facultad de Psicología de la UAEM. Tesis presentada para obtener el título de Maestría.*

Guba, E, y Lincoln, S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En C. Denman y J. Haro (Compiladores). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. México: El Colegio de Sonora-Universidad de Guadalajara.*

Herrera, L. y Jiménez, V (1999). Actualidad y perspectiva de la formación del Psicólogo en la Universidad Central de Las Villas en Cuba. *Revista Cubana de Psicología Cuba*. Recuperado de <http://www.aporrea.org/educacion/a15698.html>

Honoré (1980) *Para una teoría de la formación. Madrid: Narcea*

Huberman, M. y Miles, M. (2002) Método para el manejo de datos. En C. Denman y J. Haro (Compiladores). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social. México: El Colegio de Sonora-Universidad de Guadalajara.*

ITAM. Texto disponible en: <http://biblioteca.itam.mx/estudios/60->

[89/67/AgustinDomingoMoratallaLaeticadelas.pdf](#)

Huberman, M., Miles, M. y Saldaña, J. (2014) *Qualitative data análisis*. EEUU: Sage.

Labarrere, A; Ilizástigui, L; Vargas, A y Silva, R (2006) *Formar Psicólogos: Un Enfoque desde la Integración de Tres Concepciones*. Revista SUMMA Psicológica UST, 2003, Vol. 1, N° 1,49-58.

Lave, J. (1997). *La cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Macotela, S (2007) *Replanteando la formación de psicólogos: Un análisis de problemas y algunas alternativas de solución*. Revista Enseñanza e Investigación en Psicología, vol. 12, núm. 1, enero-junio, 2007, pp. 5-25 Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México

Martínez, F. (2002). *El Cuestionario. Un instrumento para la investigación en las ciencias sociales*. España: Laertes, S.A.

McKeachie, W. J. (1999). *Teaching tips. Strategies, research and theory for college and university teachers*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Muchotrig, M; Mori Sánchez, M; Morales, M. (2007) *Sistematizando una experiencia de trabajo: prácticas pre profesionales en psicología comunitaria*.

Liberabit. Revista de Psicología, vol. 13, 2007, pp. 29-36 Universidad de San Martín de Porres Lima, Perú

OCDE (2005) *La definición y selección de competencia clave*. Resumen ejecutivo.

Texto disponible en:

Ortega, R. (2005). *Psicología de la Enseñanza y Desarrollo de Personas y Comunidades*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175
- Peralta, J. (1999). La Universidad Latinoamérica y el Currículum de Psicología; una oportunidad para la innovación. En G. Vázquez y J. Martínez (Ed.). *La Formación del Psicólogo en México* (p. 48). México: Universidad Latinoamericana
- Posner, G. (1998). Enfoque de proyectos. En G. Posner, *Análisis del currículo* (pp. 181-190). Santafé de Bogotá: Mc Graw Hill.
- Rodríguez, E; Cisterna, F y Gallegos, C. (2011). El sistema de prácticas como elemento integrante de la formación profesional. *Revista de la educación superior*, 40(159), 67-85. Recuperado el 20 de octubre de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000300004&lng=es&tlng=es
- Rodríguez, F; Seda, I. (2013). El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. *Perfiles Educativos*, XXXV. Sin mes, 82-99.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Saucedo, C y Pérez, G (2013) ¿Qué significa formarse como Psicólogo? En Guzman, C [Coord.] *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES

Scardamalia, M. y C. (1991). Higher levels of agency for children in knowledge building: a challenge for the design of new knowledge media. *The Journal of the Learning Sciences*, 1(1), 37-68.

Simons, Fehr, Blank, Connell, Georganas, Fernandez, and Peterson (2012) *Lessons Learned from Experiential Learning: What Do Students Learn from a Practicum/Internship?* International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. Volume 24, Number 3, 325-334 ISSN 1812-9129

Valle, A. (2000) Sobre las prácticas profesionales y los retos de la transformación económica. En: Pacheco, T y Díaz Barriga, A. [Coords.] *La profesión. Su condición social e institucional*. México: CESU/Porrúa.

Vázquez, G. (1999). *La Formación del Psicólogo en México*. México. Universidad Latinoamericana.

Wassermann, S. (1994). *Introduction to case method teaching*. Nueva York: Teachers College Press, Columbia University.

Yáñez, H. & Ortiz, A. (2015). *Exploración del uso de las competencias académicas definidas en el proceso educativo y formativo en Psicología*. *Psicogente*, 18(34), 336-350. <http://doi.org/10.17081/psico.18.34.509>

Yates, M. y Youniss, J. (1999). Promoting identity development: Ten ideas for school based service learning programs. En J. Claus y C. Ogden (Eds.), *Service learning for youth empowerment and social change* (pp. 43-67). Nueva York: Peter Lang.

Yurén, Navia y Saenger [Coords.] (2005) *Ethos y autoformación del docente.*

Análisis de dispositivos de formación de profesores. México: Pomares

Yuren, T. (2000) *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética.* México

Paidós.

Yuren, T. (2013) *Ética profesional y praxis. Una revisión desde el concepto de*

“agencia”. Revista Perfiles Educativos Vol. XXXV, núm 142 ISSUE-UNAM.

Suplemento 2013 *Ética profesional en la Educación Superior.*

Zamora, M. H; Dimenstein, M; Vilhena, J. (2000). El Impacto de la Cultura y de la

Formación Profesional del Psicólogo en el Trabajo Comunitario. *Revista Brasileña*

de Psicología. Recuperado

pdf:<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/264/26409113>.

Zanatta, E y Yurén, T (2012) La formación profesional del Psicólogo en México:

Trayecto de la construcción de su identidad disciplinar. En Revista enseñanza e

investigación en psicología. Vol.17 Núm. 1. Enero-junio. Disponible

en:<http://www.cneip.org/documentos/10.pdf>

Anexos. Entrevistas

Entrevista 1 LBD

1. ¿Qué opinión tienes acerca de las prácticas?

Pues es muy variada la información que dan depende muchísimo del escenario

2. ¿Qué sentido le encuentras a realizar prácticas?

Pues formativo, el sentido es de formación creo que son muy necesarias y más para esta carrera, porque te permite de alguna manera equivocarte pero teniendo un respaldo

3. ¿Cuál era el área de mayor interés para ti?

Educativa

4. De acuerdo a tu experiencia en los escenarios ¿cómo los jerarquizarías? (cuál iría en primer, segundo, tercer y/o cuarto lugar)

Laboral, Social, Clínica, Educativa

5. ¿En qué semestre empezaste a realizar prácticas?

En tercer semestre, empecé por la que más me gustaba

6. ¿Por qué área empezaste a realizar prácticas?

Educativa

7. ¿Por qué elegiste esa área?

Porque era el área que más me gustaba

8. ¿En qué semestre consideras que se debe empezar a realizar prácticas?

En cuarto semestre, porque en los primeros semestres ves materias como de tronco común muy generales que no te dan ninguna base teórica para la intervención.

En el tercer o cuarto semestre ya empiezas a ver más materias que te ayudan para la intervención que puedas realizar en cualquier escenario, entonces se hace un buen semestre, también te da un poco de madurez, porque empiezas como con la actitud de la prepa que es mucho de echar relajo y no tomar en serio las cosas y es algo muy serio hacer prácticas.

9. ¿En el área clínica en qué semestre se deberías empezar? ¿Por qué?
Sexto semestre Clínica, a pesar de que no es la última también se necesita mucho más experiencia y siento que se complementan muchísimo la clínica y la educativa.
10. ¿En el área educativa en qué semestre se deberías empezar? ¿Por qué?
Séptimo semestre Educativa, porque creo que se necesita mucha experiencia para poder participar en educativa, ya que lo que tu realizas en prácticas tiene un impacto en la vida de la persona a la que estás interviniendo, creo que debes tener más bases teóricas como para poder realizar un buen trabajo ahí
11. ¿En el área laboral en qué semestre se deberías empezar? ¿Por qué?
Cuarto semestre laboral, pues creo que deberías empezar con esta, porque es la que menos influye en la vida de la otra persona que está frente de ti.

Y con los escenarios que he escuchado en la Laboral y de hecho en el que estuve en el de laboral realmente no influyes en nada porque realmente no te permite conocer todo el proceso y menos ahorita con las prácticas de seis meses no tienes un seguimiento.
12. ¿En el área social en qué semestre se deberías empezar? ¿Por qué?
Quinto semestre Social, pues lo pongo en segundo, es porque manejan grupos, aunque sé el trabajo en grupo es muy complicado, yo creo que es más complicado que el trabajo individual, pero de alguna manera las primeras materias te ayudan más a ese tipo de... intervención que en el área clínica o educativa que es una intervención individual, mucho más fuerte.
13. ¿Cuánto tiempo consideras que sería el adecuado permanecer en cada uno de los escenarios?
Un año, porque te da la oportunidad de... al principio entras con muchísimo miedo, muchísimas resistencias, no sabes lo que realmente vas a hacer, de pronto hay muchos escenarios que no tienen claro lo que tu vas a realizar allí y ... apenas empiezas a agarrar o a tener la confianza para hacer una intervención adecuada y ya vas de salida. Estuve un año en un escenario y me

sentí muy satisfecha con el trabajo que realice, yo creo que lo mejor que ese escenario fue en el segundo semestre.

14. ¿Recibiste información acerca de las actividades a realizar en las prácticas?

Sí. Nos presentan un catálogo que dice las actividades a realizar, pero en el momento en que te presentabas en el escenario las actividades que te planteaban ahí no las podías realizar de inmediato al final te pedían otras cosas

15. ¿La información que te proporcionaron del escenario al que ibas estuvo de acuerdo a lo que hiciste?

En algunas no. En el área laboral no, se suponía que íbamos a realizar un proyecto... es un comedor, íbamos a hacer un proyecto para detectar el clima laboral, para esto era necesario que nosotros nos presentáramos en los comedores, pero la empresa jamás nos dio permiso para ir a los comedores, entonces hicimos todo en oficina y nadie nos hacía caso, nadie nos tomaba en cuenta, nos la pasamos metidos en una oficina nada más y el objetivo del principal proyecto pues no se realizó, bueno una parte del objetivo sí, si les dimos un instrumento, pero creemos que no era el indicado porque no teníamos el conocimiento. Y del área clínica estuve en el Hospital del Niño y la verdad que no tenemos bases teóricas para intervenir en un hospital. Entonces yo siempre he dicho que era más funcional el "payasito" que iba los domingos a lo que hacía yo. Porque, nos enseñan aquí a intervenir en un cubículo, en tu espacio, con tu hora, que es tú hora y que tu se las das a las personas con las que estás trabajando ya sea un grupo o en forma individual, nadie te interrumpe, y en cambio en el hospital tienes que esperarte a que llegue la enfermera, hace curaciones, llegan los doctores; dan diagnósticos, te interrumpen, hay horas de comida establecidas con los niños, es una situación sumamente fuerte, sumamente desgarradora, porque aparte de que son niños, algunos con enfermedades terminales, son familias con muy escasos recursos y con mucha resistencia a hablar, con mucha apatía con muchas cosas. Y tú como Psicólogo no tienes tu espacio, simplemente y sencillamente estás allí

haber a qué hora quieren hablar contigo y lo único que haces es contener, contener, contener, pero... no puedes hacer más que eso. Hasta me contenía yo, muchas veces salía llorando de ahí. O sea niños de dos años muriendo de cáncer, no algo fácil. Y la intervención hospitalaria es sumamente diferente a la intervención clínica que nos enseñan aquí no tiene nada que ver, no tenemos las bases teóricas y creo que no es conveniente que estés allí.

16. ¿Cuál o cuáles fueron las actividades que realizaste como practicante que no correspondían al escenario?

En el área laboral me ponían a sacar copia, y un proyecto, pero todo mal. Y en el área clínica me dijeron que iba a hacer un proyecto de intervención en ludoteca y jamás lo hicimos, nada más interveníamos y jugábamos con los niños, con los que estaban mejor, hablamos con algunos padres de familia, pero el proyecto que yo pensé que íbamos a hacer, no, no lo realizamos; creí que era un proyecto que íbamos a hacer después de una observación para saber como se podía intervenir así o como se podía llevar a cabo el trabajo.

17. ¿Qué escenario escogiste en el área clínica? ¿Por qué?

El Hospital del Niño. Porque me llamó muchísimo la atención hacer para el área de ludoteca, que no hice.

18. ¿Qué escenario escogiste en el área educativa? ¿Por qué?

En Huitzilac el C.P.C.H. Porque de todos los escenarios que nos ofertaron... es que en aquel entonces era diferente, nos enseñaban todos los escenarios y tú decías es que me gusta más este. Es que me gustó muchísimo como los tenían organizados, me gustó muchísimo la maestra que los tenía a cargo y que realmente te exigía y que daban muchas cosas allí, y las que no quería ella también las daba.

19. ¿Qué escenario escogiste en el área laboral? ¿Por qué?

Operadora Gastronómica Hotelera Gastronómica, o Gastronómica Operadora, es que ya no recuerdo cómo va, era una de comedores. Porque, íbamos a hacer un proyecto del clima laboral, pero pues no lo hicimos.

20. ¿Qué escenario escogiste en el área social? ¿Por qué?

En el área Social, nos asignaron, no es un escenario que yo lo haya elegido, tu te metías al área social y te asignaban una secundaria, o sea no había escenarios. Te asignaban una secundaria en la cual tú tenías que realizar tú un taller del tema que tú quisieras e implementarlo y obtener resultado, no era un escenario que tú pudieras elegir.

21. ¿Qué actividades realizaste en cada una de las áreas por las que has pasado? (Clínica, Educativa, Laboral, Social)

En Clínica dar atención de intervención lúdica con los niños hospitalizados y pláticas de contención con los padres y entregar reportes. En Educativa atención psicológica en niños de 6 a 12 años, incluida la entrevista inicial con padres, una batería de pruebas y después la intervención con los niños, psicodiagnóstico y devolución de resultado a padres. En Laboral se supone que hice un proyecto para detectar el clima laboral de los trabajadores en los diferentes comedores que tenía a cargo esta empresa. En Social realizar un taller escogiendo yo el tema, lo tuve que implementar y obtener resultados para dar en clase.

22. ¿Qué evaluación tuviste en cada una de las áreas?

En clínica 9.

En educativa 9

En laboral 10

En social 10

23. ¿Por qué obtuviste esas calificaciones?

En clínica por el trabajo, porque teníamos una asesora en el hospital y no estaba muy de acuerdo en cómo trabajamos nosotros, nos cambió todo y al final pues evaluó conforme las expectativas de ella.

En educativa porque falté alguna vez y la puntualidad es determinante, no por el trabajo.

En laboral pues porque cumplimos con el trabajo

En social también porque cumplimos

24. De acuerdo a las actividades que realizaste ¿Crees que es suficiente permanecer seis meses en cada uno de los escenarios?

No, no, no, yo creo que no. Yo creo que sería suficiente un año, porque puedes tomar el ritmo del lugar a donde estés, porque puedes repetir muchas veces tu actividad de manera que las vas perfeccionando. Pero el plan de estudios nos ayuda en nada, es que entiendo muy bien lo que se pretende con el nuevo plan de que tú curses todas las áreas para que las conozcas, pero yo pienso nada más es como tomar una materia más que nada más te deja un cierto conocimiento pero no profundizas en la formación, y siento que si sabes lo que se hace en un escenario pero no profundizas en todo lo que tu puedes dar en ese escenario. Por ejemplo en el Hospital del Niño, que igual a final es algo al que no regresaría porque no me gustó el trabajo en el hospital, pero si hubiera permanecido un año probablemente hubiera tenido más oportunidad de saber que era realmente el trabajo que yo tenía que realizar allí y que ese trabajo fuera funcional y simple y sencillamente me quedé con que hice lo que pude y... ya

25. ¿Qué aprendiste en cada escenario por los que has pasado?

En Clínica aprendí lo que no debo de hacer, siento que el área clínica me dio más que conocimientos teóricos a nivel personal al estar frente a un paciente. Yo soy muy sensible ante muchas cosas y... entonces ahí si eran paciente de hospital y entonces el no terminar llorando cada vez que hablaban de cosas muy fuertes, me hizo más fuerte, me hizo pensar que mi trabajo debe ser más obsesivo. Y me dejó más experiencias personales que profesionales. En Educativa aprendí a que no me gustan los niños. Pero también aprendí lo que es la entrevista, como llevar un expediente, como trabajar con un niño, con un paciente en sesión, aprendí todo lo que se debe hacer en sesión o sea las

reglas básicas de estar en sesión las introyecté demasiado, aprendí yo siento que un estilo de hacer mi terapia, me dio un estilo propio. Aprendí la aplicación de pruebas psicológicas, la batería que consta de DFH, Raven, Bender, CAT y el Test de la Familia, WISC, aprendí a aplicar e interpretar pruebas. También a hacer psicodiagnóstico y devolución de resultados a padres de familia. En Laboral pues casi nada, a sacar copias y a ver que se hace en una empresa. En Social pues manejo de grupo.

26. ¿Crees que es imprescindible pasar por los cuatro escenarios para aprender algo?

No, porque siento que no tienes la oportunidad de profundizar en ninguno, pasas tan rápido en todos que no te permite... una "embarradita" nada más como se dice comúnmente, no te permite entender bien lo que hace esa área, o sea lo puedo decir porque estuve un año en uno y hasta ahorita es en el que más he aprendido. Gracias a que estuve en ese escenario en el área educativa en mis primeras prácticas que fue un año tuve las bases como para poder intervenir en los siguientes escenarios. A mi personalmente me hubiera gustado quedarme en el escenario que yo estaba, probablemente nada hubiera cambiado un año para probar otro escenario que me ofreciera otro tipo de información, otro tipo de intervención, pero teniendo una base firme, el problema de las prácticas tan cortas es que no te queda ninguna base firme, si te queda la experiencia pero sólo la experiencia, ninguna base que tu puedas utilizar más adelante. Por el contrario aprendiste algo en esta y te vas a la otra y medio aprendiste algo y el otro medio aprendiste algo. No me gusta estar seis meses porque siento que no aprendes. Porque siento por ejemplo en el Hospital del Niño, yo estuve de septiembre a enero, cuando yo sentí que mejor estaba o que mejor intervención tenía en diciembre, diciembre, enero y se terminó. Entonces quedan muy cortas las prácticas para lo que puedes aprender.

27. ¿Tuviste asesoría en cada una de los escenarios?

Sí en todas, solamente en laboral no.

28. ¿Quién realizaba las actividades? (Tú, tu asesor o alguna otra persona)
Yo realizaba las actividades en todas.
29. ¿Consideras que fue suficiente el tiempo de asesoría?
En social no, me faltó más no teníamos un horario establecido para las asesorías y más bien hacíamos citas con nuestro asesor extra clases, pero muy pocas por el tiempo, y siento que se podían haber programado un horario para asesoría mucho más amplio y que permitiera sacar mis dudas en Educativa y Clínica en los dos escenarios que tuve siempre tenía una asesoría programada con un tiempo programado en el cual puedo despejar mis dudas y en laboral no tuve asesoría
30. ¿Cómo consideras las asesorías en cada uno de los escenarios? ¿Por qué?
En social regular, en laboral pues no hubo, en clínica buena y en educativa muy buena también.
31. ¿La bibliografía en las asesorías fue suficiente?
En el área clínica sí, y en el área educativa también y en las otras dos áreas no nos daban casi bibliografía, en social nos dieron uno o dos libros y en laboral no nos daban bibliografía y en ese caso yo buscaba en Internet
32. Podrías hacer alguna sugerencia para mejorar las prácticas
Sí, muchas, considero que las personas que están en el área de prácticas, deberían poner muchísima más atención en quién supervisa las prácticas, creo que se deben dar visitas no nada más por el encargado del área del prácticas o por el escenario, sino por los que están a cargo de todo, no conocen lo que se hace en cada escenario y no toman en cuenta las opiniones que uno da. Hay escenarios que definitivamente no pueden ser solamente un semestre. Y yo creo que debería ser muy honesto y muy real que se oferte como un año, que se queden de voluntarios un semestre más, deberían proponérselo a los alumnos. Hay escenarios que si vas 2 días aunque sean menos horas sería mucho más funcional y ellos no toman en cuenta las necesidades del escenario, ni las del estudiante para poder programarlo. Tampoco nos dan constancia de que hacemos prácticas y eso a nivel curricular sería muy

funcional. Alguna vez pregunté que por qué no lo hacían y dijeron que porque salía muy caro. Y yo dije estamos prestando un servicio a una empresa a una comunidad gratis y que la Universidad está ofreciendo como un convenio, tu también estableces las obligaciones, pero también deben tener obligaciones contigo y también no quitarían nada a nadie, ni le harían daño a nadie que nos den una constancia de las prácticas que realizamos. Yo creo que falta organización, falta tener más idea de lo que se hace en cada escenario para ofrecer realmente lo que necesitan tanto al escenario como a ti. Se cierran muchísimo a sus ideas y a que se les haga más fácil el trabajo poniendo solamente un día la práctica y ya, porque es más funcional en el momento en que ellos registran todo, pero para uno como practicante no, es cursado por escenarios no es funcional ir un día y siguen insistiendo en la misma temática. ¿Qué es lo que sucede? Que los alumnos no van a aprender a la larga. Creo que, hay escenarios, claro no en todos, lo vuelvo a repetir, cada uno tiene necesidades distintas, pero dos o tres días sería lo mejor, porque te permite más comprometerte con el escenario, te permite más posibilidad de intervenir, muchos más conocimientos, muchas más posibilidades, mucho más tiempo de lo que tienes actualmente. Son seis horas en un solo día realmente el trabajo que puedes realizar en seis horas es muy poco, yo creo que sería pertinente ir a los escenarios cuatro horas dos días.

Entrevista 2 VH

1. ¿Qué has opinas acerca de las prácticas?

Lo que escuchado en general no basándome en mi experiencia es que hay diferentes tipos de escenarios, que hay algunos muy buenos, que hay otros que no se hace nada y otros que no se hace absolutamente nada y que otros que en que si se cumple con el objetivo que supuestamente se tiene en la práctica.

2. ¿Qué sentido le encuentras a realizar prácticas?

Yo creo que la finalidad o bueno el sentido de hacer prácticas, es como adentrarte como en el mundo laboral y en el mundo de la experiencia dentro de la psicología, si bien no te sirve tanto como para encontrar trabajo, si te sirve para saber a lo que te vas a enfrentar cuando egreses.

3. ¿Cuál era el área de mayor interés para ti?

Social

4. De acuerdo a tu experiencia en los escenarios ¿cómo los jerarquizarías?

(cuál iría en primer, segundo, tercer y/o cuarto lugar)

Social, Clínico, Laboral, Educativo. Social primero, porque creo que fue en donde más aprendí y obviamente pues en el que tengo más interés y considero que es donde mejor desempeño tuve también, y las labores que hice pues bien. En clínica segundo también aprendí mucho, pero jerarquizo más el de social porque es el que tengo interés. Laboral, porque si bien no aprendí tanto, porque si bien no aprendí tanto si cumplí con los objetivos si cumplí con los objetivos que estaban planteado en el escenario, la verdad es que a mí laboral no me gusta mucho y fui a lo que tenía que ir, tampoco propuse muchas ideas, personalmente no tuve un desempeño muy bueno, pero creo que con las cuestiones, digamos lo normal, pues si cumplí. Educativa, al último porque la verdad yo tenía muchas expectativas de la psicología educativa, me interesaba mucho y me gusta mucho de manera teórica, pero el escenario en el que estuve la verdad no me estaba nada bien y por realmente no aprendí mucho.

5. ¿En que semestre empezaste a realizar practicas?

En tercero

6. ¿Por qué área empezaste a realizar prácticas?

Por social

7. ¿Por qué elegiste esa área?

Porque estuvo bien curioso, porque en escenario en el que yo estaba podías elegir entre educativa social y clínica, dentro del mismo escenario, dentro de las mismas actividades podías elegir cualquiera y que se te tomarían en cuenta cualquiera de las tres

8. ¿En qué semestre consideras que se debe empezar a realizar prácticas?

En tercer semestre está bien, porque ya tienes como una introducción, lo que te da el tronco común. Bueno anteriormente lo que te daba el tronco común era como una introducción o algo básico dentro de la psicología y bueno en los escenarios que te mandan cuando es tu primera práctica pues escenarios un poco básicos en donde no tiene que ser donde no tienes que saber algo como muy específico como atender pacientes, como cosas así, pero yo creo que tercero estaría bien para que más o menos te empieces a dar cuenta de lo que se trata.

9. ¿En el área clínica en qué semestre se deberías empezar? ¿Por qué?

En quinto, por lo mismo porque en tercero y cuarto ya tienes como que material más adiestrado dentro de la psicología clínica.

10. ¿En el área educativa en qué semestre se deberías empezar? ¿Por qué?

Igual en quinto semestre, yo creo que las cuatro áreas o en tercero o en quinto, así como que ya tienes más o menos una idea.

11. ¿En el área laboral en qué semestre se deberías empezar? ¿Por qué?

Pues creo que también estaría bien tercero, pues lo mismo que ya en tercero tienes algunas bases teóricas del área.

12. ¿En el área social en qué semestre se deberías empezar? ¿Por qué?

Pues también en tercero porque tienes algunas bases.

13. ¿Cuánto tiempo consideras que sería el adecuado permanecer en cada uno de los escenarios?

Creo que eso debería ser opcional. Pues podría ser un semestre o estar toda la carrera.

14. ¿Recibiste información acerca de las actividades a realizar en las prácticas?

Sí recibí información.

15. ¿La información que te proporcionaron del escenario al que ibas estuvo de acuerdo a lo que hiciste?

No, bueno en tres sí, pero en educativa no.

En educativa sí teníamos como que un plan, y se supone que teníamos que hacer ciertas cosas, pero al final del semestre o cuando cumplimos el ciclo que teníamos que estar yo allí resultó que habíamos hecho casi nada de lo que teníamos que haber hecho.

16. ¿Cuál o cuáles fueron las actividades que realizaste como practicante que no correspondían al escenario?

En educativa, por ejemplo, me mandaban a sacar copias o andar buscando maestros, pero cuando les dije y como no había apertura. Estuve en un Conalep. Entonces tenían que aplicar como un taller o como que algo así dirigido a los alumnos, pero no había ni temáticas, ni crítica y pues de repente nos ponían a hacer como que los talleres que daban en orientación y no estaba bien planteado el asunto, como cual era el objetivo.

17. ¿Qué escenario escogiste en el área clínica? ¿Por qué?

CITPSI, Salud mental, porque en aquél entonces cuando iba a hacer esa práctica me dijeron que estaba muy bien el escenario, a parte que a mí gusta mucho trabajar con la persona responsable.

18. ¿Qué escenario escogiste en el área educativa? ¿Por qué?

En una prepa técnica, Cuernavaca, porque no había otro, me asignaron allí.

19. ¿Qué escenario escogiste en el área laboral? ¿Por qué?

La UNINTER, porque vi todo el catálogo de escenarios y pues ese fue el que me llamó más la atención

20. ¿Qué escenario escogiste en el área social? ¿Por qué?

Un centro de atención en Jiutepec, porque me gustó mucho el trabajo que se hace allí, en cuanto a los talleres, con la violencia y toda esa onda, me gustó mucho, me atrajo mucho en un principio.

21. ¿Qué actividades realizaste en cada una de las áreas por las que pasaste?
(Clínica, Educativa, Laboral, Social)

En clínica atendíamos sujetos, teníamos dos por semana y revisábamos casos. En educativa hacía de todo desde diseñar las sesiones entre comillas, sacar copias, ponerse buscar al maestro fulano. En Laboral hacía entrevistas y calificaba las pruebas. En social aplicamos un taller que estaba dirigido a chavos de secundaria que era de prevención de violencia.

22. ¿Qué evaluación tuviste en cada una de las áreas?

En Social saqué 10

En Clínica saqué 5

En Educativa saqué 7

En laboral 10

23. ¿Por qué obtuviste esas calificaciones?

En social porque cumplí con todo lo que me pedían

En Clínica porque era bien flojo y no cumplía

En Educativa no supe y nunca pregunté porque 7

En Laboral porque creo que cumplí con todo lo que me pedían y como no era como mi "hit" la laboral, solo cumplí con lo que debía hacer

24. De acuerdo a las actividades que realizaste ¿Crees que es suficiente permanecer seis meses en cada uno de los escenarios?

Yo creo que depende el escenario, porque por ejemplo en el centro de atención de Jiutepec, si está diseñado para estar seis meses, a los siguientes seis meses trabajas con otros grupos. En clínica hay que dar más seguimiento, no es suficiente 6 meses. En Educativa yo creo que es suficiente que estés seis meses en la prepa. En Laboral, igual y de acuerdo a la experiencia que yo tuve no había mucho que hacer en UNINTER, como que un día no hacías nada y otro día si y otro día no, pero porque el escenario no lo demandaba tanto.

25. ¿Qué aprendiste en cada escenario por los que has pasado?

En social, aprendí mucho el manejo de grupos, fue mucho de sensibilización también y básicamente eso. Trabajar con grupos y trabajar con adolescentes, específicamente y el trabajo de sensibilización. En Educativa no aprendí nada, bueno aprendí a sacar copias, porque no sabía. En laboral aprendí a aplicar pruebas, el cliver y el 16 factores. En clínica aprendí que no soy bueno para clínica, también aprendí cómo se lleva el trabajo de uno a uno y llevar a un paciente, pero no me gustó.

26. ¿Crees que es imprescindible pasar por los cuatro escenarios para aprender algo?

No, yo creo que no es imprescindible pasar por los cuatro escenarios, yo creo que deberías estar si a ti te gusta uno y en ese vas a desarrollarte bien, porque el que mucho abarca poco aprieta.

27. ¿Tuviste asesoría en cada una de los escenarios?

Sí, si tuve asesoría en todos

28. ¿Quién realizaba las actividades? (Tú, tu asesor o alguna otra persona)

En todos los escenarios siempre realice las actividades

29. ¿Consideras que fue suficiente el tiempo de asesoría?

Sí, yo creo que sí

30. ¿Cómo consideras las asesorías en cada uno de los escenarios? ¿Por qué?

En el centro de atención de Jiutepec, es buena, en CITPSI, también era buena, En la prepa técnica, no, no me gustó y en el UNINTER, no tampoco me gustó.

31. ¿La bibliografía en las asesorías fue suficiente?

Excepto en Educativa en las otras tres estuvo bien.

32. Podrías hacer alguna sugerencia para mejorar las prácticas

Que fuera más rigurosa la selección de los escenarios y que fuera opcional en cuanto al tiempo de permanencia. También creo que sería conveniente que nos dieran constancias en todos los escenarios, porque la experiencia que te piden después. Y como te decía al principio las prácticas formativas son una manera de adquirir experiencia y de saber como son más o menos el mercado laboral en la psicología, entonces algo que avale, no siempre es importante, pero generalmente si necesitas un papel o algo para que sepan si sabes que has trabajado en ello.

Entrevista 3 ANN

1. ¿Qué opinión tienes acerca de las prácticas?

Pues mira es... depende del escenario, porque aquí en la universidad lo que hacen tienen como varios convenios con distintos escenarios

2. ¿Qué sentido le encuentras a realizar prácticas?

Pues mucho, porque te da mucha experiencia, te van dando experiencias más que nada, ese es el sentido.

3. ¿Cuál era el área de mayor interés para ti?

El área educativa, pero pues conforme vas pasando por las prácticas te van interesando otras.

4. De acuerdo a tu experiencia en los escenarios ¿cómo los jerarquizarías? (cuál iría en primer, segundo, tercer y/o cuarto lugar)

Yo creo que la primera debería ser la Social, porque para las actividades que se realizan, no necesitas muchos fundamentos teóricos. Laboral en segundo y Educativa en tercer lugar y Clínica, por lo complejo en general en los últimos semestres

5. ¿En que semestre empezaste a realizar prácticas?

En cuarto semestre

6. ¿Por qué área empezaste a realizar prácticas?

Por la educativa,

7. ¿Por qué elegiste esa área?

Porque era la que a mí me llamaba la atención en ese momento

8. ¿En que semestre consideras que se debe empezar a realizar prácticas?

Yo creo que en cuarto, porque ahora sí, por como se van dando las materias. En cuarto te da bien tiempo a acabar todas tus prácticas con todas tus materias y terminar bien.

9. ¿En el área clínica en qué semestre se deberías empezar? ¿Por qué?

Pues en quinto, porque ya tienes lineamientos teóricos

10. ¿En el área educativa en qué semestre se deberías empezar? ¿Por qué?

En cuarto tal vez estaría bien

11. ¿En el área laboral en qué semestre se deberías empezar? ¿Por qué?

Igual, también en cuarto o quinto semestre

12. ¿En el área social en qué semestre se deberías empezar? ¿Por qué?

Antes del cuarto, si se pudiera, pero no puedes

13. ¿Cuánto tiempo consideras que sería el adecuado permanecer en cada uno de los escenarios?

Es que mira, depende si el área no es de tu interés no te va a gustar quedarte un año, por eso los seis meses está bien, es por eso que última práctica que es la profesional se queda uno un año porque esa es la de tu agrado.

14. ¿Recibiste información acerca de las actividades a realizar en las prácticas?

Sí, si recibí

15. ¿La información que te proporcionaron del escenario al que ibas estuvo de acuerdo a lo que hiciste?

En mi caso sí, en los cuatro escenarios.

16. ¿Cuál o cuáles fueron las actividades que realizaste como practicante que no correspondían al escenario?

17. ¿Qué escenario escogiste en el área clínica? ¿Por qué?

Fue en el DIF, lo escogí por la cercanía de mi casa y porque vi las actividades te dan un catálogo en los escenarios y allí vienen las actividades que realizan.

18. ¿Qué escenario escogiste en el área educativa? ¿Por qué?

Fue un DIF, pero en Yuatepec, porque yo soy de Yuatepec y fue por la cercanía.

19. ¿Qué escenario escogiste en el área laboral? ¿Por qué?

Farmacias del Ahorro, por las referencias que me habían dado que era muy bueno, que si aprendías.

20. ¿Qué escenario escogiste en el área social? ¿Por qué?

Ahí no lo escogí yo, me lo asignaron, porque lo que pasa que la Academia del área de social esta organizada con en cierta forma, entonces tienen como convenios en algunas secundarias y ya los maestros te manda a la secundaria

21. Qué actividades realizaste en cada una de las áreas por las que has pasado? (Clínica, Educativa, Laboral, Social)

En Clínica fue atención a población abierta, ahora si que era ya como terapia. En Social fueron como dinámicas con grupos lo que hacíamos. En Educativa era apoyo a las psicólogas con material didáctico y ciertas intervenciones pero con terapeuta con algunos niños. En la laboral lo que hacemos es lo que es toda la campaña de reclutamiento, recibir las solicitudes, aplicar pruebas, calificarlas.

22. ¿Qué evaluación tuviste en cada una de las áreas?

En Clínica saqué 10

En Educativa también 10

En Social también 10

23. ¿Por qué obtuviste esas calificaciones?

Porque te califica tanto el maestro que te asesora aquí, tanto como tu responsable de escenario, entonces hay un formato donde el maestro hace ciertas preguntas al responsable de escenario y te califican de acuerdo a ciertos parámetros.

24. De acuerdo a las actividades que realizaste ¿Crees que es suficiente permanecer seis meses en cada uno de los escenarios?

Yo creo que sí, es lo que te comentaba hace un momento que por eso está la profesional que con la que tu te sientes mejor y la que te gusta allí sí te quedas todo un año

25. ¿Qué aprendiste en cada escenario por los que has pasado?
En Clínica aprendí a manejar un poquito más el psicoanálisis, a veces aquí te lo explican de una manera, pero ya en las prácticas ya es diferente. En Educativa aprendí a hacer material didáctico porque los juegos que les pones a los niños. No, estoy yo aquí para perder el tiempo, no, sino porque todos los juegos tienen un sentido. En Laboral aprendí a aplicar las pruebas. Apliqué el Usher, el Beta, el Human, y otra prueba que maneja la farmacia que es el ITPC. En social aprendí el manejo de grupos y a organizar talleres.
26. ¿Crees que es imprescindible pasar por los cuatro escenarios para aprender algo?
Pues yo creo que no es tan necesario, porque es que muchas veces no te gusta un área y a fuerza tienes que pasar y a fuerza la tienes que tomar. A mí no me gusta la social y a fuerza la tuve que pasar y ese tiempo lo pude haber aprovechado en otra área que sí me gusta.
27. ¿Tuviste asesoría en cada una de los escenarios?
Sí
28. ¿Quién realizaba las actividades? (Tú, tu asesor o alguna otra persona)
Por ejemplo en el área educativa yo ayudaba al responsable, directamente no hacia las actividades porque fue mi primera práctica. En social nosotros realizábamos las dinámicas y nosotros hacíamos todo el material que fuéramos a utilizar. En clínica pues si yo atendía sola y nada más se hacen como círculos de discusión para tipo asesoría. En laboral yo recibo solicitud, yo aplico pruebas, las califico y las interpreto.
29. ¿Consideras que fue suficiente el tiempo de asesoría?
Pues sí, solamente en donde faltó fue en educativa, porque en el escenario el responsable tenía otras actividades que hacer, pues a lo mejor faltó un poquito de asesoría de su parte.
30. ¿Cómo consideras la asesoría en cada uno de los escenarios? ¿Por qué?
Pues a mí me ha tocado no sé si es suerte, pero a mí me han tocado escenarios muy buenos, entonces yo creo que sí.

31. ¿La bibliografía en las asesorías fue suficiente?

A lo mejor era un poco pobre, en todas, por ejemplo en laboral no me dieron asesorías, cuando tuve alguna duda le pregunto a mi supervisor y si no, pues investigo por mi parte en Internet o voy a alguna biblioteca.

32. Podrías hacer alguna sugerencia para mejorar las prácticas

Tal vez sería en todo el proceso que uno tiene que hacer desde que pides hasta realizar tu práctica, luego hay muchas personas que se quedan sin práctica, como que agilizar un poquito más el proceso, como que todo fuera como que más ordenado, más organizado, por ejemplo unos piden hacer prácticas en social y ya no hay cupo ¿no? y entonces a fuerza se tienen que ir a otra, que te vas a las que no te gusta o la que querías tomar a lo mejor al final, por lo tanto no vas a gusto, porque así como que mandaron a laboral y yo no quería laboral, quería social.

Entrevista 4 SAN

1. ¿Qué has opinión tienes acerca de las prácticas?

Son buenas, lo que pasa es que depende del escenario de prácticas en la mayoría de los escenarios en los que yo he estado han sido de calidad, pero hay escenarios que he escuchado que no reflejan lo que debería ser el trabajo para la psicología. Para mí de calidad que se haga la teoría con la práctica que todos los conocimientos que se vayan adquiriendo durante los 4 años de la facultad se apliquen en el campo de trabajo en la práctica donde se desarrolla.

2. ¿Qué sentido le encuentras a realizar prácticas?

Para mí es una forma de profesionalizarnos, una forma también de realizar y llevar a cabo los conocimientos previos que nosotros tenemos en la facultad.

3. ¿Cuál era el área de mayor interés para ti?

En el área de psicología educativa.

4. De acuerdo a tu experiencia en los escenarios ¿cómo los jerarquizarías?

¿Por qué? (cuál iría en primer, segundo, tercer y/o cuarto lugar)

Para mí el mejor es el área educativa, Social, Laboral y Clínica

5. ¿En que semestre empezaste a realizar practicas?

En el tercer semestre

6. ¿Por qué área empezaste a realizar prácticas?

Por educativa

7. ¿Por qué elegiste esa área?

Porque llevé muchas materias que ya estaban relacionadas con la entrevista, con los estudios de la psicología educativa y clínica.

8. ¿En que semestre consideras que se debe empezar a realizar prácticas?

Para mí en lo personal fue importante que empezara en el tercer semestre, porque es a partir de allí que empiezas a conocer la parte de las entrevistas de cómo realizar diagnóstico, como realizar pruebas, baterías que nos enseñan en la Facultad.

9. ¿En el área clínica en qué semestre se deberías empezar? ¿Por qué?

En el último semestre

10. ¿En el área educativa en qué semestre se deberías empezar? ¿Por qué?

En el área educativa para mí en primero

11. ¿En el área laboral en qué semestre se deberías empezar? ¿Por qué?

Para mí en el tercero

12. ¿En el área social en qué semestre se deberías empezar? ¿Por qué?

Podría ser en el segundo o en el tercer semestre, depende, lo que pasa es que, bueno, pero lo más recomendable es tomar la práctica de acuerdo a las materias que estás llevando durante el semestre.

13. ¿Cuánto tiempo consideras que sería el adecuado permanecer en cada uno de los escenarios?

Para mí sería un año

14. ¿Recibiste información acerca de las actividades a realizar en las prácticas?

Sí

15. ¿La información que te proporcionaron del escenario al que ibas estuvo de acuerdo a lo que hiciste?

Pues en cierta manera sí, en el sentido de que había información que uno tenía que investigar aparte para hacer una intervención o investigación de campo.

16. ¿Cuál o cuáles fueron las actividades que realizaste como practicante que no correspondían al escenario?

Pues, la mayoría de mis campos de escenarios si correspondía

17. ¿Qué escenario escogiste en el área clínica? ¿Por qué?

Centro de rehabilitación para mujeres adictas, porque, bueno es que no me dieron también otra opción, lo que pasa es que en un principio había escogido al ISSSTE, en Humbolt, pero debido a las prácticas burocráticas tradicionales

me retrasaron. Entonces tuvieron que retrasarme un mes. Entonces como última opción me dedicaron a ese, no a la que yo quería.

18. ¿Qué escenario escogiste en el área educativa? ¿Por qué?

El C.P.D.H., en Lomas de San Antón, porque me habían dicho que aparte de la práctica educativa se desarrollaban otros temas de valores de la familia, se desarrollaban otro tipo de dinámicas con la encargada del centro de desarrollo psicológico.

19. ¿Qué escenario escogiste en el área laboral? ¿Por qué?

Comercial Mexicana, porque a mí me habían dicho que era un campo de trabajo en donde nosotros podíamos desarrollarnos y podíamos participar de manera directa

20. ¿Qué escenario escogiste en el área social? ¿Por qué?

Estuve en una secundaria nocturna en la colonia el Mirabal, en Pericón, porque el área educativa está relacionada con el área social, entonces me llamó mucho la atención el papel que estaban realizando otros compañeros y decidí también incorporarme a ese tipo de actividades

21. ¿Qué actividades realizaste en cada una de las áreas por las que has pasado? (Clínica, Educativa, Laboral, Social)

En clínica hice un diagnóstico de una interna que estaba allí en la clínica. En Educativa llevaba dos pacientes y también se hacían diagnósticos. En laboral hicimos una investigación sobre las causas que generaban la rotación del personal. En social, implementamos un taller sobre violencia en las escuelas

22. ¿Qué evaluación tuviste en cada una de las áreas?

Entre 9 y 10 en cada una de los escenarios

23. ¿Por qué obtuviste esas calificaciones?

Por el desempeño y la calidad del trabajo que hacíamos

24. De acuerdo a las actividades que realizaste ¿Crees que es suficiente permanecer seis meses en cada uno de los escenarios?

Pues siento que no es suficiente porque en un principio solamente hacemos el diagnóstico, pero ya no se hace el seguimiento sobre ese tipo de investigación o trabajo que se realiza. Entonces es muy pobre el tiempo que nos dedican para cada escenario.

Yo creo que sería suficiente un año.

25. ¿Qué aprendiste en cada escenario por los que has pasado?

Pues en primer lugar aprender a entender la diversidad, a entender que los otros también tienen sus capacidades o limitaciones y que a veces no es necesario llevarles mucha información, simplemente hay que saber escuchar a la gente y hay que aceptarla tal y como es. En el área clínica aprendí a darme cuenta que solamente la parte mental es importante en diagnóstico clínico, hay que considerar la parte social, la parte familiar, la parte en donde se está llevando a cabo la etapa de la persona y no clasificarla en un diagnóstico que ya está establecido en el área clínica. En el área educativa aprendí a convivir a parte con mis compañeras, aprendí a relacionarme con la población infantil y de cierta manera a relacionarme con a autoridad, porque a veces me cuesta un poco tener ese contacto. Entonces la representación de la autoridad a mí me ayudó también a entender, la dinámica de trabajo. En el área social, aprendí a que hay muchas injusticias sociales, hay mucha desproporción en la sociedad civil, hay muchas carencias económicas por parte de los que asisten a la escuela nocturna, entonces hay muchos problemas que se manifiestan en el campo educativo y que desafortunadamente el personal que se desarrolla en ese ámbito no tiene las capacidades, ni los materiales necesarios para hacer una buena intervención. En laboral aprendí a darme cuenta de la forma de explotación, pero desafortunadamente estamos en un espacio donde el capitalismo en los campos de trabajo como lo es Comercial Mexicana, entonces también tenemos que ver las malas distribuciones de la riqueza y el pobre desempeño también de los empresarios y de las autoridades en el trabajo.

26. ¿Crees que es imprescindible pasar por los cuatro escenarios para aprender algo?

Pues de preferencia que se pase, se tiene que pasar, no es que sea opcional. Yo creo que sí es importante, porque no podemos reducir la psicología a un área específica, entonces si reducimos el conocimiento al área clínica o al área educativa, nuestro campo de acción sería muy pobre, muy precario en ese sentido no podríamos trabajar en el área laboral, sin considerar la parte educativa, la parte emocional, la parte social. No podemos trabajar de manera clara en cada escenario de prácticas.

27. ¿Tuviste asesoría en cada una de los escenarios?

Sí, en la mayoría de los cuatro sí

28. ¿Quién realizaba las actividades? (Tú, tu asesor o alguna otra persona)

En la mayoría de los campos de trabajo nosotros hacíamos la intervención, hacíamos las actividades que nos designaban, pero siempre había alguien que nos estaba asesorando de manera continua, cada ocho días.

29. ¿Consideras que fue suficiente el tiempo de asesoría?

Pues no fue suficiente, pero sí fue lo básico para hacer una buena intervención.

30. ¿Cómo consideras la asesoría en cada uno de los escenarios? ¿Por qué?

Pues en lo personal a mí me tocó trabajar de manera directa con los encargados de los escenarios y la atención fue para mí de calidad, pero he escuchado que como se van rotando los asesores a veces no hay un seguimiento como antes, entonces me han dicho que no hay un asesoramiento de calidad.

31. ¿La bibliografía en las asesorías fue suficiente?

Pues no fue suficiente pero uno se encargaba de buscar, buscaba en Internet, buscaba en la biblioteca, buscaba con otros profesores relacionados con el área, y buscaba en ocasiones en la UNAM.

32. Podrías hacer alguna sugerencia para mejorar las prácticas

A veces los asesores no tienen el perfil para asesorar o para encargarse de un grupo determinado, a veces designan sin considerar el perfil del maestro, sus espacios a la mejor escolares o académicos, a veces no consideran la experiencia que se tenga en determinada área. Entonces yo supongo que hacen la selección no sé si por empatía, o de manera espontánea o de manera así como aleatoria, entonces vas con el asesor y el asesor está peor que yo. Entonces hay que buscar asesoría con otro tipo de profesionales que tienen mejor preparación, que tu ves que en otra materia te ha orientado de manera diferente y siento que has tenido mejor asesoría que no tienen el perfil pero que han tenido la experiencia laboral, o educativa, o clínica en el campo donde se desempeñan. Se necesita más experiencia para asesorar, no nada más seleccionar al personal, por seleccionarlo porque el espacio no te va a llenar, sino que pensar también en las características del que va a asesor, a veces se selecciona nada más de manera aleatoria y eso como que no te da asesorías de calidad.

Entrevista 8 LIZ

1. ¿Qué has opinión tienes acerca de las prácticas?

Es que tienen sus dos lados, pueden ser buenas, pueden ser malas, muchas veces el escenario te limita, pero también muchas veces nosotros como estudiantes nos limitamos a lo que deberíamos hacer en las prácticas.

2. ¿Qué sentido le encuentras a realizar prácticas?

Yo creo que si en un sentido básicamente de eso de formación, porque son importantes en ese sentido en que te ayudan a llevar equilibradamente lo que es la teoría y la práctica.

3. ¿Cuál era el área de mayor interés para ti?

Educativa

4. De acuerdo a tu experiencia en los escenarios ¿cómo los jerarquizarías?

¿Por qué? (cuál iría en primer, segundo, tercer y/o cuarto lugar)

Pues yo creo que primero depende mucho creo que del estudiante de lo que quiere, pero podría ser primero:

Clínico

Educativo

Laboral

Social

5. ¿En qué semestre empezaste a realizar practicas?

En tercer semestre

6. ¿Por qué área empezaste a realizar prácticas?

Por Educativa

7. ¿Por qué elegiste esa área?

A mi me habían puesto en un escenario social, en donde necesitaban estudiantes de la etapa profesional, pero yo era de los primeros semestres, no

tenía el conocimiento, entonces después de reubicaron en ese escenario de educativa.

8. ¿En qué semestre consideras que se debe empezar a realizar prácticas?
Pues creo del cuarto semestre en adelante, creo que está bien, porque si no se tienen todos los conocimientos pues por lo menos los básicos de cada área si se tienen.

9. ¿En el área clínica en qué semestre se deberías empezar? ¿Por qué?
Yo considero que sí es uno de los últimos escenarios que se debería tomar, porque se requiere conocimientos que no se dan en la etapa general

10. ¿En el área educativa en qué semestre se deberías empezar? ¿Por qué?
Pues en el área educativa cuarto o quinto está bien, porque creo que son de las materias que más rápido se toman, y considero que tal vez son de las más fáciles de entender y de poder aplicar.

11. ¿En el área laboral en qué semestre se deberías empezar? ¿Por qué?
En el área laboral, debido a los escenarios yo consideraría que en tercero o en cuarto también, porque los escenarios en sí, creo que los de laboral son los que más te limitan.

12. ¿En el área social en qué semestre se deberías empezar? ¿Por qué?
En el área social pues creo que en cuarto o quinto, porque son escenarios que también, si haces muchas cosas en escenario, pero también como hay muchas limitantes, o sea por lo que tenemos como entendido ahora en social, te manda a secundarias o que se yo a hacer terapias grupales o cosas así.

13. ¿Cuánto tiempo consideras que sería el adecuado permanecer en cada uno de los escenarios?

Pues creo que los seis meses de cada escenario está bien, aunque habría para algunos escenarios creo que debería haber más tiempo, como en clínica, porque muchas veces no puedes dejar al paciente, porque eso de transferir y transferir a los pacientes como que no.

14. ¿Recibiste información acerca de las actividades a realizar en las prácticas?

Pues cuando empecé en educativa realmente no, ni tenía asesor ni sabía de qué se trataba, ni nada, sólo de que había que hacer prácticas. Ya cuando a laboral, social y clínica ya fue más organizado.

15. ¿La información que te proporcionaron del escenario al que ibas estuvo de acuerdo a lo que hiciste?

Pues si creo que sí

16. ¿Cuál o cuáles fueron las actividades que realizaste como practicante que no correspondían al escenario?

17. ¿Qué escenario escogiste en el área clínica? ¿Por qué?

Escogí El Cereso de Atlacholoaya, porque me atrajo el saber de qué se trata el trabajo que se hace allí, porque aquí en la Universidad no se habla mucho de lo que es la Psicología criminológica y todas esas cuestiones.

18. ¿Qué escenario escogiste en el área educativa? ¿Por qué?

En lugar que escogí fue un Bachilleres, porque no había otra elección.

19. ¿Qué escenario escogiste en el área laboral? ¿Por qué?

Fue una empresa que se llama Operadora Hotelera Gastronómica, que da servicio de comedor a otras empresas, ese también fue un caso un poco tedioso, porque ya no había escenarios para todos los que estábamos en laboral, entonces nos costó un poco de trabajo, la maestra que nos asesoraba y nos daba el seminario tuvo que abrir ese escenario.

20. ¿Qué escenario escogiste en el área social? ¿Por qué?

Fue una secundaria, porque más que nada no era que se escogieran escenarios, sino que era ya como un proyecto de la Academia, porque todos los que estábamos en seminario hicimos prácticas en secundarias, absolutamente todos.

21. ¿Qué actividades realizaste en cada una de las áreas por las que pasaste?
(Clínica, Educativa, Laboral, Social)

En Clínica hacer intervenciones grupales dentro del Cereso y hacer entrevistas. En Educativa no aprendí casi nada, a sacar copias. Pues en la Laboral como tampoco realicé muchas actividades, íbamos a hacer algo de selección, pero realmente nunca tuvimos las herramientas para poder elaborarlo adecuadamente. En Social intervenciones grupales.

22. ¿Qué evaluación tuviste en cada una de las áreas?

En educativa tuve 9

En laboral tuve 9

En clínica tuve 10

En social tuve 10

23. ¿Por qué obtuviste esas calificaciones?

Pues en educativa fue algo así con chistoso porque en sí no era mucho lo que yo hacía en Bachilleres por lo mismo de que no tenía asesoría, como que la instalaciones no te dan todo el apoyo, y entonces a mi lo que me dijo la persona que me evaluó me dijo que tenía 9, porque no me podía poner 10, porque eran prácticas

Y en los demás porque cumplí con lo que me pedían

24. De acuerdo a las actividades que realizaste ¿Crees que es suficiente permanecer seis meses en cada uno de los escenarios?

Pues en algunos casos sí pero en otros creo que falta tiempo

25. ¿Qué aprendiste en cada escenario por los que has pasado?

En Clínica es de los que más he aprendido, por lo mismo que en la Facultad no se imparten cosas de esos temas y entonces todos lo que son cuestiones desde conceptos, desde terminología que se utiliza, cómo manejar una intervención grupal dentro del Cereso, cómo se hacen unas entrevistas en casos de litigios y todas esas cosas, más que nada. En educativa aprendí que

se pueden hacer muchas cosas dentro de una institución educativa que muchas veces uno tiene la intención pero se tienen muchas limitantes. En laboral pues que creo que el aprendizaje que más me quedó fue independientemente de toda la teoría y todo lo que se enseña en cuestiones laborales es que es muy difícil que un Psicólogo pueda mantenerse de pie dentro de una empresa cuando hay como mucho desprestigio, y como estudiante no te dan tu lugar, y dicen bueno es uno más que está tratando de aprender. En el área Social, pues aprendí a trabajar lo que son las intervenciones grupales, como algunas cuestiones de adolescentes, también mucho de lo que se maneja en una institución educativa y bueno cosas teóricas que se imparten siempre.

26. ¿Crees que es imprescindible pasar por los cuatro escenarios para aprender algo?

Pues yo creo que más que imprescindible pues si es necesario, pero no es el hecho de con lo que aprendes todo, vaya sí aprendes muchas cosas, pero no creo que sea lo más importantes. Pero yo creo que pasar por las cuatro áreas te da un conocimiento más amplio, claro es que tiene sus contrariedades especializarte en una sola área, pero yo creo que pasar por las cuatro áreas como te amplía más el conocimiento, no te cierra, no te limita.

27. ¿Tuviste asesoría en cada una de los escenarios?

En social, laboral y clínico sí, en educativa no

28. ¿Quién realizaba las actividades? (Tú, tu asesor o alguna otra persona)

Pues si hacía las actividades en los escenarios, pero siempre estaban los asesores.

29. ¿Consideras que fue suficiente el tiempo de asesoría?

No, yo creo que a veces se requiere más tiempo.

30. ¿Cómo consideras las asesorías en cada uno de los escenarios? ¿Por qué?

Pues creo que son regulares, porque somos tantos los que estamos en los mismos escenarios, pero a la vez esos mismos asesores tienen que estar viendo a cada... o sea no hay un asesor para cada persona, me refiero a eso, sino que en el grupo estamos todos los que estamos en Clínica, por ejemplo, pero el asesor tiene que estar viendo cada escenario y tiene que estar enseñando cosas de aquel escenario que tal vez a nosotros como que no sabemos ni para qué. Y así, entonces como que faltan asesores.

31. ¿La bibliografía en las asesorías fue suficiente?

Pues creo que sí.

32. Podrías hacer alguna sugerencia para mejorar las prácticas

Pues yo creo que de las principales cosas que serían para las prácticas que siempre haya como mejor organización, tanto de coordinación de prácticas, desde lo que son los escenarios, como que muchas veces no está conectado el escenario ni con el asesor, ni con coordinación de prácticas, ni con la universidad. O sea, el escenario mueve una cosa, los asesores mueven otra, coordinación de prácticas mueve otra.

ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS



Los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis Doctoral titulado:
El papel de la práctica en la formación de profesionales de psicología.

que presenta la candidata a Doctora en Educación:
MARICARMEN ABARCA ORTIZ, quien realizó su investigación bajo la Dirección del **DR. JOSÉ CARLOS AGUIRRE SALGADO**, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente:
Aprobada

Observaciones: La tesis debe obtener lo siguiente: Mejorar el estado del arte, coherencia entre apartados, desarrollar más objetivos específicos y las conclusiones deben relacionarse mejor con objetivos y hallazgos, así como con el marco teórico.

Cuernavaca, Morelos, a 29 del mes de marzo de 2019.

DIRECTOR (A) DE TESIS Dr. José Carlos Aguirre Salgado	
LECTOR (A) Mabel Obando Moreno	
LECTOR (A) Alba Eugenia De Meda Castrejón	
LECTOR (A) Arcelia Juárez García	
LECTOR (A) Leser Barona Ros	
LECTOR (A) Leticia Sánchez Lima	
LECTOR (A) Otmara Yadira Zúñiga Hernández	

