

Práctica supervisada en psicología educativa: hacia una reflexión conceptual

Supervised practice in educational psychology:
towards a conceptual reflection.

PATRICIA BAÑUELOS LAGUNES
ÁLVARO VIRGILIO BUENROSTRO AVILÉS

RESUMEN: El presente estudio se enmarca en las prácticas educativas innovadoras, cuyo eje es la formación de los profesionales a través de la experiencia profesional formativa. El objetivo de la investigación es comprender los significados de las acciones de los docentes para promover el aprendizaje de los estudiantes en la modalidad de aprendizaje de práctica supervisada en el área de psicología educativa de la carrera de psicología de la FES Zaragoza. En el estudio se utiliza la metodología de la teoría fundamentada, con análisis comparativo constante. Entre los principales hallazgos se encuentra la identificación de diferentes componentes coincidentes con elementos de cinco teorías del aprendizaje donde la experiencia tiene un lugar central: la teoría del aprendizaje experiencial, la asimilación de la teoría de la actividad, el aprendizaje reflexivo, el aprendizaje significativo, y el aprendizaje mediado. A partir de estos elementos se logra trazar un modelo incipiente de la noción del aprendizaje en la práctica supervisada. Con ello se pretende contribuir a la discusión de esta práctica educativa tanto en los aspectos teóricos como en sus resultados prácticos, colaborando en la reflexión de nuestras acciones en la formación de los estudiantes.

Palabras Clave: práctica profesional, aprendizaje reflexivo, aprendizaje experiencial, formación profesional, proceso de enseñanza aprendizaje.

Abstract: The present study is framed within innovative educational practices, whose focus is the training of professionals through formative professional experience. The aim of the research is to understand the meanings of teachers' actions to promote student learning in the supervised practice learning modality in the educational psychology area of the psychology program at FES Zaragoza. The study employs grounded theory methodology, with constant comparative analysis. Among the main findings is the identification of different components coinciding with elements of five learning theories where experience holds a central place: experiential learning theory, assimilation of activity theory, reflective learning, meaningful learning, and mediated learning. From these elements, an incipient model of the notion of learning in supervised practice is delineated. The aim is to contribute to the discussion of this educational practice both in theoretical aspects and in its practical outcomes, aiding in the reflection on our actions in student education.

Keywords: professional practice, reflective learning, experiential learning, professional training, teaching-learning process.

INTRODUCCIÓN

La brecha entre el trabajo profesional y la formación para su desempeño ha sido reconocida desde mediados del siglo pasado. Se adjudica a las instituciones educativas una formación teórica que no es suficiente para el ejercicio de la profesión, adicionando a ello los cambios sociales que demandan nuevas funciones a los profesionistas (Díaz Barriga, A., 2014).

Una de las propuestas para atender estas demandas han sido las prácticas profesionales al reconocer su potencial formativo, favorecen la adquisición de nuevos conocimientos, ayudan a poner en práctica los conocimientos teóricos, contribuyen a aumentar la confianza y seguridad en el desempeño profesional, llevan a los estudiantes a reconstruir sus conocimientos y su identidad profesional, además los estudiantes las reconocen como las experiencias más relevantes en su formación. Las investigaciones realizadas se centran en la población estudiantil y en la modalidad de prácticas profesionales donde confluyen las instituciones universitarias y las instituciones del mundo laboral en los últimos semestres de la formación profesional (Ponce-Ceballos et al. 2024, Echeverri-Gallo, 2018).

En las últimas décadas una gran cantidad de universidades ha implementado las prácticas profesionales en los semestres finales de la carrera, esperando que los estudiantes logren aplicar los conocimientos teóricos aprendidos o que por lo menos tengan un contacto con la realidad laboral. Este tipo de prácticas ha tenido un impacto a nivel mundial, tanto en Latinoamérica como en los países europeos y de otras partes del mundo, Peña y Vargas (2020) hacen un recuento de las condiciones de estas prácticas en diversos países, destacando la reglamentación formulada en la Unión Europea alrededor de éstas. Uno de los principales temas de estudio de las prácticas profesionales ha sido la transición del mundo educativo al laboral, enfocándose en dos direcciones, por una parte, la calidad o idoneidad de las prácticas para la formación profesional (Rodríguez et al. 2022), y por otra parte, la reflexión sobre las condiciones de trabajo en el sistema capitalista y la posibilidad de una reflexión crítica en torno a éstas a partir de las prácticas profesionales (Sabala et al. 2021). Pocos estudios se han enfocado en los aspectos pedagógicos de las prácticas profesionales (Rama 2011).

Diferente es la situación con las prácticas profesionales formativas, las cuales forman parte del currículo desde semestres iniciales, tercero o cuarto semestre, se mantienen a lo largo de la formación de los estudiantes y se pueden organizar en ambientes universitarios. Diversas disciplinas tienen experiencias en las prácticas profesionales formativas, entre las que destacan medicina, derecho, ingeniería, formación de maestros, psicología, informática. Estas experiencias combinan estrategias pedagógicas con las características de cada disciplina para crear los entornos que permiten al estudiante realizar acciones profesionales en condiciones reales (Bañuelos y Buenrostro, 2018).

Al formar parte del plan de estudios, las prácticas profesionales formativas comparten las nociones y tensiones propias del campo curricular, Díaz Barriga (2014) menciona como una de

las primeras tensiones en este campo, a principio de siglo XX, la vertiente inaugurada por J. Dewey que propone centrarse en el alumno destacando el papel de la experiencia y el proyecto de concebir el currículo a partir de los contenidos necesarios para determinar los temas de enseñanza. Ambas posturas han tenido una evolución diferencial, identificándose la segunda con la conceptualización de una educación eficientista, con una orientación en educar para la democracia, para el empleo, para ser un ciudadano, enfocada por tanto en educar para satisfacer los desafíos de la sociedad. Mientras que la primera perspectiva ha tenido un menor desarrollo, destacando la década de los sesenta con propuestas como el currículo oculto de Jackson (1968, como se citó en Díaz Barriga, A. 2014) que restituyó el enfoque de la experiencia, subrayando los aprendizajes que son resultado de la experiencia en el aula. Esta perspectiva derivó posteriormente en estudios que evidencian los acontecimientos del escenario escolar no documentados, sin prestar atención particular a las experiencias educativas.

La investigación de las prácticas profesionales formativas ha restituido el interés por el estudio de las experiencias en el campo de la acción educativa, en este caso en la triple relación maestro, estudiante y cliente, paciente, alumno o proceso profesional. Sin embargo, son escasas las investigaciones acerca del proceso de enseñanza aprendizaje en las prácticas educativas, dentro de ellas se puede encontrar una preocupación por esclarecer el tipo de aprendizaje generado en la superposición de la atención a un usuario real y la necesidad de una formación curricular, de la lógica de la atención y la lógica del proceso de enseñanza-aprendizaje, de los tiempos del usuario y los tiempos de formación (Lucarelli et al. 2009). Una de las dificultades en la indagación de las prácticas profesionales formativas es la complejidad de las situaciones de la acción en sí misma, para su comprensión se exploran modelos de conceptualización de esa realidad que resultan demasiado densos para dar cuenta de lo que ocurre en el proceso educativo experiencial (Díaz Barriga, A., 2014), por lo que se requiere acotar los aspectos a examinar para contribuir a un acercamiento conceptual de la compleja realidad de las prácticas educativas.

La búsqueda de un modelo de formación enfocado en el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de las prácticas profesionales formativas permite advertir la situación de la formación del profesional, en el caso que nos interesa, de la psicología. En la revisión de la literatura se ha encontrado una gran carencia de estudios sobre la enseñanza de la psicología en México (Díaz Barriga, F. et al. 2006), aspecto esencial para comprender las formas particulares de la construcción del conocimiento profesional del psicólogo que contribuyan a una formación apropiada para el psicólogo basada en evidencias. El interés no se centra en encontrar un modelo único sino bosquejar aspectos de reflexión que posibiliten el enriquecimiento en la formación del psicólogo. A nivel internacional se observan diferentes focos de atención en el estudio de las prácticas educativas, por ejemplo, en el contexto europeo hay un interés en los procesos de formación en las prácticas profesionales supervisadas y se plantea la necesidad de un entrenamiento para el inicio de estas prácticas siempre con la supervisión de un profesional,

lo que permite que el estudiante no tenga la responsabilidad completa, única forma en que se considera puede adquirir las competencias profesionales en su formación como psicólogo (Roe, 2003). En África hay un mayor interés por formar profesionales de la psicología que realicen trabajos en las comunidades, con frecuencia en lugares alejados de las grandes ciudades (Peña y Vargas, 2020), por lo que la dirección de la formación se vincula con las condiciones sociales de cada uno de los países.

El presente estudio se centra en las prácticas profesionales formativas dentro del currículo operativo que es donde los docentes materializan las actividades propuestas en el plan de estudios. El estudio se enfoca en el proceso de aprendizaje implícito en las prácticas supervisadas de la carrera de psicología en el área educativa.

Las prácticas supervisadas, que se incluyen en el Plan de estudios de la carrera de psicología de la FES Zaragoza de 2010 (Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza) tienen como antecedente las prácticas de servicio profesional que se incorporaron desde la creación de la FES Zaragoza y se han implementado en diferentes carreras de ésta. Las prácticas supervisadas forman parte de las modalidades de aprendizaje establecidas en el plan de estudios de la carrera de psicología, en ellas los estudiantes realizan acciones profesionales en situaciones reales, con personas o instituciones que solicitan el servicio de psicología. En el área de psicología educativa se ofrece el servicio de atención psicoeducativa individual, grupal o a instituciones educativas. Sin embargo, un aspecto a destacar en el plan de estudios de la carrera de psicología es la carencia de una definición de las prácticas supervisadas. Por tanto, se puede considerar que las prácticas supervisadas se han conformado a lo largo de las prácticas sociales educativas desarrolladas por los docentes y es a través de la experiencia de ellos que se pueden detectar sus características, las formas que han adoptado en el proceso de formación de los futuros profesionistas. El análisis de la práctica profesional permite examinar la conceptualización necesaria para el desarrollo de una teoría-práctica, es la responsabilidad de una reflexión en el campo de la acción educativa y, a partir de ella, abrir canales de reflexión grupal entre los docentes para tomar conciencia de nuestro propio quehacer docente, compartir con otros y favorecer una discusión que posibilite la coordinación de actividades en el proceso de formación de los estudiantes dentro de la práctica supervisada.

El propósito de este estudio es partir de experiencias concretas de los docentes para arribar al análisis interpretativo que contribuya a generar la reflexión conceptual de la práctica profesional formativa y que coadyuve al enriquecimiento de ella, por lo que la pregunta de investigación es ¿Qué elementos de aprendizaje se identifican en las narraciones de los docentes sobre la práctica supervisada en psicología educativa? no se intenta agotar un tema de por sí complejo, de lo que se trata es de aportar a un escenario de discusión elementos conceptuales, a partir de datos concretos, e invitar a la comunidad académica para que continúe reflexionando en su propio quehacer.

A continuación, se expone el método utilizado y posteriormente los resultados, en los que se distinguen, a partir de las narraciones de los profesores y el análisis interpretativo, elementos de cinco teorías del aprendizaje: experiencial, reflexivo, mediado, significativo y teoría de la actividad. La integración de estos elementos, que se presenta en las conclusiones, aporta una visión general de la noción de aprendizaje en la práctica supervisada dentro de la carrera de psicología.

MÉTODO

El conocimiento de las realidades escolares, de las vivencias de los actores del proceso educativo se ha visto favorecido en la investigación cualitativa. Su importancia radica en estudiar los fenómenos desde la experiencia vivida de los sujetos, lo que la convierte en una metodología conveniente para la investigación de los significados e intenciones de las personas implicadas en acciones educativas (Aguirre y Jaramillo, 2012). De igual importancia es transitar de los eventos concretos a conceptos abstractos para explicar de forma amplia esos acontecimientos, que trasciendan el espacio, tiempo y personas y logren perdurar en su alcance teórico (Trinidad et al. 2006). Por ello la metodología empleada en el estudio es la teoría fundamentada en la que se busca la transformación de los datos en conceptos, para la emergencia de una teoría inductiva. En el análisis se utiliza el método comparativo constante que permita pasar de la descripción al análisis interpretativo y la conceptualización, es decir la elaboración de propuestas teóricas que a un nivel conceptual puedan explicar los procesos de interés.

Se utiliza un muestreo teórico que posibilite encontrar los sucesos relevantes para la construcción de categorías para elaborar las propuestas teóricas. De ahí que la búsqueda de incidentes se haya iniciado con los datos recabados en los testimonios de dieciséis profesores de la práctica de servicio de psicología educativa (Palacios et al. 2010), para pasar después a las entrevistas semiestructuradas realizadas a 26 de los 31 (83%) profesores que componían la planta docente de práctica supervisada en el 2018 (Bañuelos y Buenrostro, 2018), se invitó personalmente a cada profesor a participar, sin embargo por diferentes motivos algunos de ellos no pudieron colaborar. Para identificar las narraciones de los participantes se asignó un código, TP significa testimonio del profesor y EP significa entrevista profesor, ambas se acompañan del número asignado al docente. Dentro de la metodología empleada no se busca identificar la cantidad de veces que se menciona un incidente sino aquellos que contribuyan a la reflexión conceptual, por lo que se seleccionaron los más representativos.

En el análisis conceptual de los datos se comparan las categorías generadas con teorías o propuestas teóricas que han indagado los procesos de aprendizaje en prácticas sociales o la formación de profesionales a través de la experiencia y la reflexión. Este tipo de análisis posibilita un mayor grado de abstracción y un diálogo con propuestas educativas emergentes.

RESULTADOS

Se presentan las categorías conceptuales identificadas en los relatos de los docentes con un análisis interpretativo que posibilite su vinculación con propuestas teóricas amplias, describiendo los conceptos de aprendizaje en la formación de profesionales a través de la práctica supervisada.

La noción de experiencia es fundamental para analizar y reflexionar las denominadas prácticas profesionales o supervisadas formativas. Estas prácticas se presentan como una alternativa a los problemas derivados de una formación teórica alejada de las acciones profesionales que desempeñarán en el futuro los estudiantes en formación. Se aduce, por parte de la mayoría de los docentes, en las dos fuentes de donde se recabó la información, la importancia de que el estudiante tenga acceso a experiencias en situaciones reales propias de su profesión, en donde convergen la teoría y la práctica. En sus relatos los docentes expresan diversas nociones de aprendizaje vinculadas a la formación de los estudiantes.

Experiencias de aprendizaje dentro las situaciones reales: particularidad y contexto

En las narraciones de los docentes se aprecia el reconocimiento de como la acción profesional conlleva diversos grados de incertidumbre, singularidad y complejidad, además de incluir el contexto inmediato, social e histórico que le otorgan un carácter único a cada caso, ante lo cual los modelos formales teóricos ofrecen pocas posibilidades de actuación.

En el aprendizaje reflexivo propuesto por D. Schön se postula como primer paso en la formación y competencia profesional el planteamiento de un problema bien formulado. Ante una situación problemática, se necesita la configuración del problema para después desplegar las herramientas de la racionalidad técnica. Al plantear el problema el profesional selecciona aquello a lo que prestará atención y lo que ignorará "da nombre a los objetos de su atención y los enmarca en un contexto evaluativo, que establece una dirección para la acción" (Schön, 1996, p. 192).

"... tienen que poner en práctica lo que están aprendiendo en teoría y lo que no están aprendiendo... no todos los casos son iguales, aunque sean problemas semejantes, son situaciones diferentes de cada niño, de cada familia... tenemos que implementar otros materiales, otra bibliografía para atender una situación que no teníamos prevista..." EP2

"... se les da la posibilidad de que tengan iniciativa... el alumno debe generar estrategias de intervención, porque como es un caso único, no hay libros ni nada que resuelva ese caso particular... lo que le da la posibilidad de ser creativo..." EP3

"...cuido de que el alumno aprenda no solo a aplicar mecánicamente la teoría, sino que piense en la complejidad del problema que tiene frente a sí, de un ser humano dentro de un contexto... es una manera de entender los problemas" EP21

Como plantea Schön (1998) los profesionales deben decidir si se quedan con esos modelos ajustando la realidad o se adentran en la práctica profesional eficaz con su porción de "intuición" difícil de expresar y legitimar. De ahí la propuesta de Schön hacia una epistemología más cercana a la práctica artística, que posibilite una relación diferente entre la práctica profesional competente, el conocimiento profesional y la formación de los futuros profesionistas.

Aprendizaje significativo

Algunas narraciones de los profesores parecen dirigirse hacia el aprendizaje significativo. Este concepto, propuesto por Ausubel (1978), se centra en el aprendizaje receptivo. Sin embargo, es conveniente explorar su uso en las prácticas profesionales supervisadas, que permitan examinar la relación entre las concepciones previas de los estudiantes con su aplicación en situaciones reales para facilitar la generación de un aprendizaje significativo.

"los alumnos van entendiendo la teoría con la práctica de una manera más vivencial... incluso pueden estar chocando con lo mismo que dice la teoría y pueden analizarlo de otra forma" EP15

Aprendizaje experiencial

La tensión entre la experiencia concreta y el concepto abstracto es enunciada por los docentes al mencionar las variadas formas en que la enfrentan. El concepto de aprendizaje experiencial, desarrollado por D. Kolb (1984), contiene los componentes de la interacción entre experiencia y conceptos, entre práctica y teoría. De acuerdo con esta teoría no se requieren conocimientos teóricos amplios para iniciar una experiencia de aprendizaje, ya que después de cada experiencia concreta, en el aquí y ahora, se realiza una observación reflexiva acompañada de la conceptualización abstracta, que conlleva la búsqueda y selección de la información teórica pertinente. Los datos y conclusiones obtenidos son la retroalimentación que los estudiantes usan para la modificación de sus conductas y la elección de nuevas experiencias. Asiri (2020) integra al modelo de Kolb el proceso de guía o ayuda por parte del docente para que el estudiante transite por los cuatro modos del aprendizaje experiencial: experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experimentación activa.

"... ellos tienen que buscar en diferentes medios qué actividades proponen para que el niño logre el objetivo que juntos ya establecimos y yo lo reviso y hago sugerencias" EP22

"... les digo, qué te parece si tú investigas por tu lado y yo por el mío y vemos que hacemos... dime qué traes, lo comentamos, lo aplicamos y vemos si sale o no... el alumno va teniendo confianza en lo que está investigando" EP24

"... el alumno puede ir adquiriendo a la par la teoría con la práctica... es un mito que se requiere formación teórica especializada para la práctica... cuando se

enfrentan por primera vez con los casos, la teoría como que ayuda muy poco...” EP3

Aprendizaje experiencial y Teoría de la actividad en la enseñanza (conflicto entre ideas anteriores y nuevas, entre lo particular y lo general)

Para Kolb (1984, 2015) el problema principal en la educación no es adquirir nuevas ideas sino deponer o modificar viejas ideas y prácticas, la resistencia a las nuevas ideas proviene del conflicto de viejas creencias que son inconsistentes con las nuevas. Así, si el proceso educativo empieza llevando al aprendiz a examinar y probar creencias y teorías, al integrar las nuevas ideas habrá ideas más refinadas dentro del sistema de creencias del estudiante. El proceso de aprendizaje requiere la resolución del conflicto entre modos opuestos de adaptarse al mundo. Los docentes se refieren a este conflicto citando las actuaciones de algunos estudiantes cuando se encuentran enfoques teóricos diferentes a los conocidos por ellos que implican un desafío conceptual y metodológico por las diferencias epistemológicas que implican. Sugieren que parte de esta dificultad se encuentra en el énfasis de los docentes en su propio modelo teórico, condición necesaria para el aprendizaje de éste, que deja de lado la comparación con otros modelos teóricos, afectando así el aprendizaje de los estudiantes en la relación de lo particular y lo general.

“...a mí me llegan alumnos muy babys... apenas saltando de la psicología experimental... algunos están dispuestos a conocer otras teorías de la psicología, pero otros tienen tan metida en su mente que lo único científico de la psicología es la experimental que cuando les hablas de teorías muy diferentes se empiezan a cerrar, a poner resistencia...” EP12

“Una formación implica tanto un entrenamiento... llamémosle de conductas, como cognitivo... hacer que la gente piense... lo que queremos es que la gente relacione, más bien comprenda inicialmente las teorías para que sepa seleccionar una y a partir de esa teoría ver cuáles son las técnicas y procedimientos de trabajo que esta teoría ha desarrollado... que comprendan sus limitaciones...” EP13

El concepto de asimilación, expuesto en la teoría de la actividad del enfoque histórico cultural, plantea que para que la asimilación de una situación particular como un caso concreto dentro de cierto campo más amplio sea completa, se requieren procesos de comparación y clasificación, estableciendo semejanzas y diferencias con otras situaciones en ámbitos o enfoques teóricos de la psicología. Se señala que una asimilación completa requiere la posibilidad de generalizar el conocimiento desde situaciones generales y abstractas a situaciones concretas (Talizina, 1993).

Llegar a distinciones epistemológicas sería un nivel mayor de abstracción. Como menciona Dewey (1945) todas las personas inician su aprendizaje con conocimientos previos, ya sea los que hayan aprendido en la escuela, en los medios de comunicación o en su entorno social. Estos conocimientos

pueden actuar como promotores del aprendizaje o como obstáculos a éste. El conocimiento nuevo puede contrastar con el que ya se tiene, mientras mayor sea el contraste más difícil será aprender el conocimiento nuevo, pues requiere de una resolución integral para subsumir ambos conocimientos en un plano de mayor abstracción.

Aprendizaje mediado (del novato al experto)

Hay un reconocimiento explícito de la importancia del docente en la formación del estudiante. En las prácticas supervisadas formativas la única posibilidad para que el estudiante realice acciones profesionales con personas reales es bajo el acompañamiento, asesoría, guía y supervisión del docente. El conocimiento profesional legitimado socialmente a través de los mecanismos del trabajo intelectual posibilita la coexistencia de diversos modelos teórico-metodológicos de intervención en psicología, lo que conlleva a propuestas de los docentes con distintos enfoques psicológicos, a pesar de estas diferencias las estrategias de enseñanza aprendizaje utilizadas o creadas por los docentes son semejantes.

El aprendizaje está mediado tanto por el acompañamiento del profesor como de las diversas estrategias utilizadas en la formación del estudiante, así se conforma un conjunto de saberes o aprendizajes en los que tienen lugar procesos diferentes que demandan condiciones diversas y producen distintos resultados. Se describen a continuación las estrategias mencionadas por los docentes considerando el modelo de la espiral práctica de Parsloe y Wray (2002), constituido por tres momentos, el primero antes de la interacción directa con los usuarios del servicio de orientación psicoeducativa, un segundo momento cuando el estudiante realiza las acciones profesionales en directo y un tercer momento donde se repite el ciclo brindando cada vez mayor autonomía al estudiante, los ciclos se repiten hasta lograr la mayor expertes del estudiante. En el primer momento se encuentran:

- ▶ Aprendizajes instrumentales, relativos a las herramientas, técnicas y procedimientos, cuya enseñanza se realiza con medios comunes al trabajo en el aula y a las prácticas en ella: lectura de textos asignados por el docente, seminarios teóricos, mapas conceptuales, ensayos fuera del aula, simulaciones, demostraciones presenciales y digitales, ejercicios estructurados, juego de roles, entre otros.

“Explico toda la parte teórica, hago una aplicación, una demostración y ellos hacen la réplica. Hacen aplicaciones entre ellos, hacen una aplicación con niños de fuera, como ensayos... yo trato de que hagan el ejercicio para que después ya trabajen con los usuarios” EP1

- ▶ Saberes de contextualización, se enfatizan el ambiente familiar, escolar, socioeconómico y cultural de los usuarios con los que interactúa el estudiante en la práctica supervisada. En este tipo de saber se particulariza el caso y en forma paralela se incorpora a una situación más amplia con la finalidad de analizar la realidad con la que van a interactuar.

“... vemos cada problema como un caso en donde está involucrada la familia, la escuela y el contexto en el que se desenvuelve el paciente...” EP3

“... la vinculación con el otro...con las necesidades del contexto... que va desde lo social, lo cultural, lo académico...” EP 14

- ▶ Aprendizaje de conceptualización, mediante la contrastación entre los conceptos teóricos y los casos presentados por docentes, pasantes de servicio social, videos, se confirman, refutan o critican las propuestas teóricas y se formula un modelo de acción adaptado a las necesidades de la población.

“... en todo momento intento generar en los alumnos algunas habilidades que les sean útiles para generar un espíritu indagatorio... la promoción de visiones teóricas propias que puedan constatar en la intervención psicoeducativa...” TP04

- ▶ Saberes éticos, desde un principio los docentes incorporan la noción de la relación entre el profesional y los usuarios del servicio que ofrecen. Se identifican algunas nociones como el respeto hacia las personas, la confidencialidad e integridad en la relación.

“la parte más importante que es la ética... la ética profesional... toda la formación del psicólogo debe de ser sustentada en la ética” EP15

Una vez que los estudiantes entran a su papel como profesionales en formación las estrategias de enseñanza aprendizaje cambian sustancialmente, se incorporan una serie de aprendizajes como el aprender haciendo, aprender interactuando, aprender buscando, aprender compartiendo y aprender reflexionando que colocan las experiencias de aprendizaje con casos reales dentro de una triple relación, con el desempeño profesional, con el proceso de enseñanza aprendizaje y con el desarrollo personal.

“... los pongo en pareja... para que puedan apoyarse mutuamente, si a alguno le faltó preguntar algo o no sabe cómo preguntar, el otro apoya...” EP2

“... que desarrollen la capacidad de empatía, de escucha... ser sensibles ante el caso... pero, que mantengan una sana distancia...” EP 5

“... tienen la supervisión... salen de la sesión a supervisión y regresan con indicaciones... en la supervisión no es decirle “te equivocaste en estas 25 cosas” ... hacerle ver algo que pueda mejorar... hacer ver también todo lo positivo que tenga...” EP4

Aprendizaje reflexivo

En el proceso de formación de los estudiantes a través de la práctica profesional supervisada se identifican tres momentos en las acciones de los docentes, antes de la experiencia, durante la experiencia y después de la experiencia. En los

tres momentos: el compartir, el acompañar, la colaboración y reflexión de docentes y compañeros es constante. Confluye con los dos últimos momentos la propuesta de Schön sobre la reflexión en la actuación profesional, articulada en la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción, en este estudio se considera pertinente agregar un primer tipo de reflexión que es la reflexión antes de la acción.

Antes de la experiencia concreta. En el área de psicología educativa se ha considerado pertinente la atención simultánea de casos, por lo que los estudiantes interaccionan de forma independiente con los usuarios, de ahí que la planeación de las sesiones sea una actividad fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje. Esta circunstancia conlleva a la reflexión antes de la experiencia concreta, reflexión en la planeación, para formular el problema y el curso o los cursos de intervención posibles. Lo anterior favorece un proceso de investigación por parte del estudiante, en donde selecciona información especializada pertinente para la comprensión e intervención de la problemática del caso para incorporarla en la planeación de sus acciones. El docente acompaña sugiriendo o supervisando la información recabada, este acompañamiento es diferencial dependiendo de los conocimientos, habilidades y compromiso del estudiante. Antes de iniciar la intervención del caso, docente y alumno revisan, dialogan y reflexionan sobre las diferentes posibilidades de intervención, delimitan el problema y el diseño general del caso, a partir de ahí los estudiantes utilizan las estrategias instrumentales propias del modelo teórico seleccionado.

“Después de la evaluación se organizan sesiones grupales donde se comparten las conclusiones de la evaluación y a través del diálogo se apoyan para determinar la problemática, sugerir alternativas de intervención, recomendar lecturas, etc...” EP14

Durante la experiencia concreta. El docente utiliza una serie de estrategias para acompañar a los estudiantes en las acciones profesionales que desempeñan. Puede monitorear los diferentes casos haciendo rondas durante las sesiones de trabajo; utilizar la cámara de Gesell para observar la sesión detrás de espejo; prestar atención a una sesión donde ha detectado dificultades o bien a petición de los estudiantes cuando no encuentran cómo avanzar. La estrategia básica es el diálogo con el estudiante solicitando un momento durante de la sesión o la demostración directa con el usuario en el transcurso de la sesión, que le permite al estudiante la reflexión inmediata de las acciones profesionales involucradas.

La reflexión en la acción corresponde a situaciones de incertidumbre, singularidad o complejidad donde la respuesta al conocimiento en acción, aplicación de reglas y procedimientos conocidos, no responde a lo esperado, generando sorpresa en el profesional. La resolución ante la incertidumbre ofrece dos alternativas, conservar las estrategias habituales y buscar referentes externos que expliquen la falta de solución o realizar una reflexión, replanteando el conocimiento dado, las estrategias utilizadas, las teorías formuladas o la configuración del problema para inventar experimentos y ponerlos a prueba (Schön, 1998). Este proceso es rápido y no hay una separación temporal, por lo que se dice que es sobre

la marcha. Al principio son los docentes quienes realizan la reflexión sobre la acción como una demostración para los estudiantes, quienes después de un tiempo la incorporan a sus actuaciones.

La reflexión responde a la incertidumbre ante situaciones imprevistas que se tienen que resolver, el niño que no responde a las estrategias propuestas, la madre que llega molesta o angustiada por lo que pasó el día anterior con su hijo, el adolescente que coquetea con los estudiantes. La incertidumbre de las situaciones al ejercer acciones profesionales con personas reales es mayor para los estudiantes debido a su entrada inicial al campo profesional, están afrontando situaciones nuevas, no tienen la familiaridad suficiente para interactuar con los niños o sus padres, actúan con temores y prejuicios. La reflexión en la acción es más frecuente en las sesiones iniciales, cuando el estudiante responde a situaciones comunes con incertidumbre al no estar familiarizado con ellas, conforme tienen mayor experiencia la incertidumbre disminuye, presentándose solo ante situaciones reales de incertidumbre.

“... tienen planeada alguna actividad, pero resulta que en ese momento el paciente se te suelta a llorar, tú no puedes ignorar eso, entonces a ver qué está pasando y sale otra cosa que es importante para la intervención, entonces ya se movió todo lo que tenías preparado... la intervención es así, así debe ser, dinámica” EP10

Después de la experiencia concreta. Existen diferentes dispositivos para la reflexión posterior de la experiencia concreta. Desde la descripción oral que comentan los estudiantes de manera informal después de la sesión, la descripción de las acciones realizadas en un reporte escrito, el análisis de la videograbación de la sesión, la organización de diálogos grupales con la exposición de los aspectos relevantes de la acción, la observación grupal de una sesión a través de la cámara de Gesell con su posterior reflexión grupal (Moreno et al. 2019), la retroalimentación brindada por los padres y los profesores que informa de los efectos de las acciones del estudiante con el análisis pertinente.

“... me reúno con mis estudiantes siempre al final de la jornada para ver qué incidentes surgieron... lo trabajamos en grupo para analizar lo que está ocurriendo y cuáles son las formas de continuar o corregir acciones” EP4

“... la intervención también se tiene que evaluar... para ver si lo que hicimos dio resultado o no...” EP16

CONCLUSIONES

Los componentes del aprendizaje derivados de los incidentes referidos por los docentes dan cuenta de elementos sustanciales en la formación de futuros profesionistas dentro de las prácticas supervisadas formativas.

Uno de los puntos nodales en la formación de los estudiantes a través de las prácticas profesionales formativas (PPF) es la

relación teoría-práctica en el aprendizaje. La noción general del aprendizaje es que primero requieren la teoría para aplicarla después en la práctica. A partir de su experiencia en las PPF los docentes establecen una relación teoría-práctica continua. Los estudiantes no requieren una formación altamente especializada para realizar acciones profesionales, al inicio, por ejemplo, en tercer semestre, se revisan aspectos teórico-metodológicos con lo cual el estudiante entra al mundo profesional desarrollando acciones profesionales con personas y problemáticas reales. A partir de ahí inician un ciclo recurrente de aprendizaje con componentes de autonomía, búsqueda y selección de información, y con el acompañamiento constante del docente, que guía, supervisa, asesora y contribuye a la reflexión de las acciones de los estudiantes.

A continuación, se presenta un modelo de los aprendizajes en la PPF en el área de educativa de la carrera de psicología, derivado de las narraciones de los docentes. Se incluye dentro del modelo la metodología general de la intervención en la orientación psicoeducativa formulada por el colectivo de docentes en 2012 (Compendio de práctica supervisada del área de psicología educativa), con tres fases: evaluación inicial, diseño y planeación de la intervención y evaluación del programa de intervención. El modelo se compone de siete momentos ubicados antes, durante y después de las acciones profesionales realizadas por los estudiantes en la PPF: 1) Aprendizaje mediado previo a la acción, 2) Experiencia concreta y reflexión en la acción, 3) Observación reflexiva y reflexión después de la acción, 4) Conceptualización abstracta y reflexión antes de la acción, 5) Experiencia activa y reflexión en la acción, 6) Aprendizaje de análisis de casos, observación reflexiva y reflexión después de la acción, 7) Reflexión sobre el conjunto de acciones.

Primer momento. Aprendizaje mediado previo a la acción

El aprendizaje mediado permite al estudiante contar con los conocimientos teórico-metodológicos básicos para llevar a cabo la evaluación de un caso de orientación psicoeducativa. De acuerdo con el enfoque teórico que detenta cada docente se promueve el aprendizaje de conceptualización y el aprendizaje instrumental, el primero brinda los conceptos fundamentales para integrar los instrumentos y dispositivos utilizados en la evaluación de un caso, estableciendo la vinculación entre estos conceptos y la metodología de intervención que le es propia.

Este primer momento incluye la tensión generada entre el aprendizaje previo y el nuevo. Dewey (1945) ya mencionaba que entre mayor es el contraste entre los conocimientos previos y los nuevos más difícil será aprender el nuevo conocimiento. En los incidentes expuestos por los docentes la confrontación entre teorías implica distinciones epistemológicas que requieren de una resolución integral para llegar a una síntesis en un plano de mayor abstracción. Desde la teoría de la actividad se proponen procesos de comparación y clasificación estableciendo semejanzas y diferencias como única forma de lograr una asimilación completa de un concepto, por lo que se requiere promover la comparación entre la epistemología que sustenta cada teoría para lograr un nivel de mayor abstracción.

Segundo momento. Experiencia concreta y reflexión en la acción

En este momento los estudiantes inician las acciones profesionales de evaluación psicoeducativa de acuerdo con la situación que se atiende. Al ser el primer contacto con los casos reales el estudiante se encuentra en una situación de incertidumbre, con dudas, nerviosismo y temores es un aprendizaje haciendo, interactuando. Una forma de apoyar al estudiante es organizar equipos de dos estudiantes para atender el caso, de esa forma están apoyados por sus compañeros, además de saber que cuentan con el respaldo del docente. El estudiante aprende haciendo la acción profesional, donde enfrenta situaciones diferentes a las revisadas en los textos. Por ejemplo, las personas no se circunscriben a la pregunta de la entrevista, brindan la información en forma desordenada y, en ocasiones, con poca relación al tema, el estudiante tiene que resolver el dilema de preguntar según el orden de su formato o toma en cuenta la información proporcionada y solo preguntar lo que falta, este tipo de situaciones son las que demandan la reflexión sobre la marcha.

En las acciones puestas en marcha por los estudiantes también se puede observar la tensión entre los aprendizajes previos y los nuevos. En Bañuelos (2018) se relata la tensión entre los aprendizajes en la vida escolar de los estudiantes y los nuevos aprendizajes con teorías que se contraponen a los aprendizajes previos.

Tercer momento. Observación reflexiva y Reflexión después de la acción

Después de las acciones de evaluación psicológica del segundo momento se formaliza la observación, descripción e integración de la información, en un aprendizaje compartido y reflexivo entre compañeros, docentes y prestadores de servicio social, para establecer una dirección para la acción. En este momento se configura o clarifica el problema, seleccionando aquello a lo que se presta atención y lo que se ignora, dentro del entorno de la situación. Después de configurar el problema se formulan los objetivos o metas a los que se quiere llegar. Aquí el aprendizaje de contextualización posibilita explorar el carácter único y particular de cada caso, al considerar el contexto inmediato, histórico y social.

Cuarto momento. Conceptualización abstracta y Reflexión antes de la acción

Este es un momento para la búsqueda de información teórica y metodológica especializada pertinente al caso para incorporarla en la planeación de las acciones posteriores. El aprendizaje de investigación incluye la búsqueda, selección, extracción de información y su integración con las conclusiones de la evaluación, del problema formulado y los planes de acción futuros. De ahí que la reflexión en torno a la viabilidad, utilidad o conveniencia del uso de determinadas estrategias de intervención es esencial en la formación de un pensamiento analítico y crítico antes de actuar. Aunque es fundamental dejar espacio para que el estudiante ponga

a prueba sus elecciones, es esencial cuidar el no entorpecer el proceso de atención a las personas que acuden al servicio profesional de atención psicoeducativa. El papel del docente es indispensable para lograr un equilibrio entre la posibilidad de que el estudiante pruebe nuevas experiencias y la calidad del servicio psicológico que se ofrece.

Quinto momento. Experimentación activa y reflexión en la acción

La experiencia del estudiante se orienta por la planeación establecida, en ocasiones sus acciones transitan dentro de lo planeado y en otras aparecen situaciones no previstas, por lo que entra en juego la reflexión en la acción para resolver estas situaciones. El estudiante sabe que cuenta con el apoyo del profesor para afrontar las situaciones de incertidumbre.

El conflicto que se confronta en este momento es la tensión entre la teoría y la práctica que requiere formas altas de adaptación, procesos de creatividad y de desarrollo personal. El docente observa el desempeño del estudiante para apoyar su reflexión y evitar una resolución del conflicto hacia alguno de los extremos, llevando al activismo, aplicar estrategias o técnicas sin sustento, o el verbalismo, basarse en conceptos sin la claridad para su aplicación.

Sexto momento. Aprendizaje de análisis de casos, observación reflexiva y reflexión después de la acción

Para abordar la observación reflexiva después de la acción se pueden retomar aspectos del aprendizaje basado en el análisis de casos, que tienen como finalidad analizar un ejemplo en acción. En el análisis de casos se distinguen tres elementos, descripciones extensivas organizadas por categorías, el análisis de la situación en su conjunto dentro de su contexto y la toma de decisiones para acciones futuras (Estrada & Alfaro, 2015), condiciones necesarias para realizar la reflexión después de la acción. Es a partir del primer análisis del estudiante que el docente formula preguntas conducentes a profundizar el análisis y reflexionar sobre las acciones realizadas.

La observación reflexiva compete tanto al contenido psicológico como al desempeño del estudiante en las acciones profesionales, el docente ayuda al estudiante a reconocer las acciones profesionales efectuadas y a reflexionar sobre lo que puede cambiar o mejorar, creando las condiciones para un diálogo reflexivo.

La retroalimentación que se obtiene una vez que se llevan a la acción los planes es primordial para que el estudiante modifique la forma en que realiza sus acciones y para la planeación de nuevas acciones. Se inicia un proceso continuo de acciones dirigidas y evaluación de los efectos de la acción para planear acciones futuras, otorgando diferentes espacios de observación, descripción, análisis y reflexión para cada momento de acuerdo con las circunstancias particulares de los casos y las características propias de los estudiantes de psicología.

Séptimo momento. Reflexión sobre el conjunto de acciones

Al término del semestre se introduce al estudiante en el aprendizaje evaluativo, en el cual revisa, describe y reflexiona acerca de las diversas acciones profesionales efectuadas y los efectos de ellas en procesos de orientación psicoeducativa a su cargo, identificando acontecimientos relevantes o incidentes críticos que impactan su formación y el servicio profesional proporcionado.

Este momento de reflexión va más allá de la experiencia directa del estudiante, ampliando su análisis al programa de estudios del que formó parte y a la actuación del docente en el acompañamiento recibido. Finalizando un periodo de formación que se reinicia al siguiente semestre.

REFLEXIONES FINALES

Toda comunidad profesional como una comunidad práctica tiene la finalidad de formar nuevos profesionales que requieren internalizar modelos profesionales, lo que implica la asimilación instrumental, social y emocional de la profesión, así como estilos de desempeño. El aprendizaje experiencial, como se ha visto, ocupa un lugar esencial en esa internalización.

La importancia del aprendizaje experiencial se encuentra en su función para la formación de los profesionistas, su valor reside en la forma que adopta la experiencia, los saberes instrumentales y las estrategias utilizadas para promover la reflexión (Andreozzi, 1996).

La construcción de significados de la acción en la planeación, en la acción y posterior a ella, por medio del intercambio comunicativo, permite la generalización de las experiencias y la reflexión más allá de la acción concreta.

Para la consolidación del aprendizaje es esencial reflexionar sobre la experiencia concreta, sobre los procesos, los conocimientos, lo aprendido. Contar una experiencia resalta lo que se identificó como importante en ella y para ir más allá se requiere lograr interpretarla e integrarla en el esquema cognitivo. Esta ha sido la finalidad de construir un modelo de aprendizaje en la práctica supervisada que muestra la complejidad y diversidad de procesos de aprendizaje implicados en ella y se espera aporte elementos para la discusión y reflexión entre los docentes que contribuyan a mejorar la formación de los futuros profesionistas de la psicología.

REFERENCIAS

- Aguirre-García J. & Jaramillo-Echeverri, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 8(2), 51-74.
- Andreozzi, M. (1996). El impacto formativo de la práctica: avances de investigación sobre el papel de las "prácticas de formación" sobre el proceso de socialización profesional. *Espacios*, (9), 20-31.
- Asiri, A. (2020). Experiential learning Theory. En Egbert, J. & Roe, M. (2020). *Theoretical Models for Teaching and Research*. licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial. <https://opentext.wsu.edu/theoreticalmodelsforteachingandresearch/front-matter/theoretical-models-for-teaching-and-research/>
- Ausubel, D. (1978). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Bañuelos, P. (2018). Programa de atención psicoeducativa: una experiencia en la formación de estudiantes en práctica supervisada. En A. Baltazar (Ed.), *Intervenciones psicológicas* (pp. 13-24). UNAM, FES Zaragoza.
- Bañuelos, P. & Buenrostro, A. (2018). Formación profesional del psicólogo en la práctica supervisada del área educativa. *Revista electrónica de psicología de la FES Zaragoza*, 8(16), 18-26.
- Compendio de práctica supervisada de psicología educativa (2012). FES Zaragoza, UNAM. México: documento de circulación interna.
- Dewey, J. (1945). *Experiencia y educación*. Biblioteca nueva.
- Díaz Barriga, A. (2014). *Currículum: entre utopía y realidad*. Amorrortu.
- Díaz Barriga, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E. & Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior*, XXXV (137), 11-24.
- Echeverri-Gallo, C. (2018). Significados y contribuciones de las prácticas profesionales a la formación de pregrado en psicología. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(3), 569-584.
- Estrada, A. & Alfaro, K. (2015). El método de casos como alternativa pedagógica para la enseñanza de la bibliotecología y las ciencias de la información. *Investigación Bibliotecológica*, 29(65).
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. (Segunda edición). Pearson Education.
- Lucarelli, E., Finkelstein, C., Donato, M., Calvo, G., Del Regno, P., Gardey, M., Nepomneschi, M. & Solberg, V. (2009). La enseñanza de prácticas profesionales en la universidad: estilos docentes diversos para aprendizajes complejos en las clínicas odontológicas. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13, 1.
- Moreno, J., Candela, A. & Bañuelos, P. (2019). Evaluaciones formativas en el aula: Análisis discursivo de la actividad de retroalimentación en la Práctica supervisada de psicólogos educativos en formación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 12(1), 121-137. <https://doi.org/10.15366/rie2019.12.1.007>
- Palacios, C., Verdigué, L. & Lozano, M. (2010). *La práctica de servicio en psicología educativa: surgimiento y evolución*. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.
- Parsloe, E. & Wray, M. (2002). *Coaches y mentores: métodos prácticos para mejorar el aprendizaje*. Panorama
- Peña, C. & Vargas, L. (2020). *La práctica profesional, retos y desafíos para el apoyo organizacional*. Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. (2010). Propuesta de Modificación al Plan y Programas de Estudio de

- la Licenciatura en Psicología (Sistema Presencial). México: documento de circulación interna.
- Ponce-Ceballos, S., Castellanos-Ramírez, J. & Aviña-Camacho, I. (2024). Formación universitaria a través de prácticas situadas en ambientes reales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(42), 56-77. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.42.1663>
- Rama, C. (2011). La incorporación de la práctica estudiantil en las universidades latinoamericanas como nuevo paradigma educativo. *Universidades*, (48), 33-45.
- Rodríguez, J., Cabrera, J. & Muñoz, P. (2022). El éxito de las Prácticas pre-profesionales: ¿De qué depende? *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 21(2).
- Roe, R. (2003). ¿Qué hace competente a un psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, 24(86), 1-12.
- Sabala, M., Rentería-Pérez, E. & Díaz-Bambula, F. (2021). Prácticas profesionales universitarias como mecanismo de inserción laboral, modalidad de trabajo y contratación. *Praxis Psy*, (35), 47-64.
- Schön, D. (1996). La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. En Pakman, M. (comp.) *Construcción de la experiencia humana*, Volumen I (183-212). Gedisa.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Talizina, N. (1993). *Los fundamentos de la enseñanza en la educación superior*. Universidad Autónoma Metropolitana/Ángeles editores.
- Trinidad, A., Carrero, V. & Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada "Grounded theory" la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Centro de investigaciones sociológicas.