

ENCUENTRO DE VOCES: PRÁCTICA ATENCIÓN PSICOLÓGICA EN CONTEXTOS

Proyecto de Grado

JULIANA CÓRDOBA MURCIA

ISABELA RESTREPO SAAVEDRA

DIANA CAROLINA HERNANDEZ FORERO*

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

2013

*Directora de trabajo de grado. Psicóloga Pontificia Universidad Javeriana. Magister en Psicología clínica Konrad Lorenz. Docente Universidad Javeriana

Encuentro de voces: práctica atención psicológica en contextos

Juliana Córdoba Murcia, Isabela Restrepo Saavedra, Diana Carolina Hernández Forero*

Resumen

El objetivo de esta sistematización fue realizar un ejercicio de retroalimentación del proceso formativo en psicología a partir de la recopilación de las experiencias de estudiantes y docentes que participaron en la práctica atención psicológica en contextos durante el año 2013. La exploración se realizó desde una perspectiva cualitativa con ocho estudiantes y tres docentes de la práctica utilizando como instrumentos: grupos focales, entrevistas semiestructuradas y notas de campo. Para analizar los datos recogidos se realizaron matrices estructuradas a partir de categorías emergentes, que orientaron la discusión y el planteamiento de una propuesta integrada para fortalecer el proceso formativo.

Palabras clave: Experiencia, formación en psicología, práctica profesional, rol del psicólogo, contextos.

*Directora de trabajo de grado. Psicóloga Pontificia Universidad Javeriana. Magister en Psicología clínica Konrad Lorenz. Docente Universidad Javeriana

TABLA DE CONTENIDO

0.INTRODUCCIÓN	4
1. JUSTIFICACIÓN.....	7
2.FUNDAMENTACIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	9
2.1 Psicología Clínica	11
2.2 Psicología de la salud.....	16
2.3 Neuropsicología.....	18
2.4 Formación en psicología.....	20
2.5 Competencias del profesional en psicología	21
2.6 Propuesta formativa de la facultad de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana.....	28
3. OBJETIVOS	30
3.1 Objetivo general	30
3.2 Objetivos específicos	30
4. MÉTODO	31
4.1 Tipo de estudio	31
4.2 Participantes	33
4.3 Técnicas de recolección de información	34
4.4 Procedimiento.....	37
4.5 Consideraciones éticas	38
5. RESULTADOS	39
5.1 Categoría componente emocional	42
5.2 Categoría Académica	49
5.3 Categoría Institucional	62
5.4 Categoría de propuestas	64
5.5 Competencias y productos.....	65
6. DISCUSIÓN.....	68
6.1 Propuesta	92
6.2 Neuropsicología	93
6.3 Prerrequisitos.....	93
6.4 Problemáticas	94
6.5 Contextos.....	94
6.6 Dinámica de grupo	95
6.7 Elementos para mantener:	95
7. REFERENCIAS.....	97
8. ANEXOS	998
Anexo A	99
Anexo B.....	101

0. INTRODUCCIÓN

Apreciado lector, el documento que leerá a continuación corresponde al ejercicio de sistematización de las experiencias de docentes y estudiantes participantes de la práctica de atención psicológica en contextos de la facultad de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana -PUJ- de Bogotá durante el año 2013.

Esta práctica corresponde al nuevo pensum de psicología y fue estructurada por campos problemáticos, en tanto busca la integración de tres áreas de la psicología: la psicología clínica, psicología de la salud y neuropsicología, para la comprensión y atención de problemáticas relevantes en contextos: hospitalario, educativo y comunitario.

Durante este año, los equipos tuvieron la experiencia de atención en dos contextos diferentes: en la unidad de ginecología y obstetricia del Hospital Universitario San Ignacio - HUSI- y en instituciones educativas: colegio San Ignacio, colegio Sabio Caldas y el colegio José María Veláz.

En cada uno de los espacios se implementaron proyectos para la promoción de la salud, desde la perspectiva del cuidado, la ética y el desarrollo humano. En las instituciones educativas se desarrolló una propuesta inicial para la atención de problemáticas escolares que implicó procesos de evaluación individual y caracterización del contexto, y el desarrollo de un proyecto de sexualidad desde la propuesta de intervenir investigando procurando generar nuevos espacios para acercarse, comprender y vivir la sexualidad desde una perspectiva de salud con todas las implicaciones de este concepto.

También se desarrollaron actividades en el marco de la asesoría individual acorde con las problemáticas particulares identificadas en el contexto educativo, donde se desarrollaron diferentes propuestas desde las perspectivas clínicas que maneja la práctica.

En el HUSI se realizó un acompañamiento a las madres gestantes y lactantes con el fin de fortalecer el vínculo temprano y generar condiciones de cuidado que favorezcan el periodo de transición que viven en el momento junto con sus familias.

La presencia del equipo de psicología fue descrita desde la disponibilidad para prestar unas condiciones de atención basadas en la escucha activa, el reconocimiento y el valor del otro y su experiencia, ofreciendo al ambiente hospitalario otras propuestas para atender el cuerpo, las personas y las relaciones.

Tal como se presentó en esta breve reseña, esta práctica ha involucrado muchos retos: la incorporación de diferentes áreas de la psicología, desde el encuentro y desencuentro de sus miradas, posturas epistemológicas y metodológicas, la comprensión profunda de los ámbitos problemáticos, el reconocimiento de las dinámicas particulares de los contextos en los cuales se delimita el rol del psicólogo, las apuestas interventivas, así como preguntas en torno a la ética y el proceso formativo, que han sido ejes nucleares en esta experiencia. En este marco, esta sistematización quiere invitarlo a explorar la experiencia de este equipo en torno a la propuesta formativa para profesionales en psicología.

En este documento se parte del reconocimiento de las prácticas estudiantiles como un momento de especial importancia en la carrera de los estudiantes, ya que es una etapa crucial, debido a que genera una fuerte confrontación en aspectos como lo personal, lo profesional, la formación académica e implica el desarrollo de competencias que son prerrequisito para el ejercicio práctico (Castro, s.f).

En este marco, ésta sistematización se guió de manera que se permitiera realizar un proceso de retroalimentación para los equipos, la práctica y la facultad de psicología de la PUJ de Bogotá, en función de las oportunidades y obstáculos para el proceso formativo.

Este ejercicio es muy valioso debido a que la universidad desde el año 2003 se encuentra atravesando un proceso de reflexión y evaluación curricular, el cual pretende modernizar los programas de pregrado, haciéndolos más flexibles e interdisciplinarios para cumplir con los parámetros establecidos a nivel internacional en educación superior, las necesidades sociales y los intereses de los estudiantes. Esto lleva a la facultad a hacer un

cambio en el plan de estudios donde hay nuevas apuestas, entre ellas las prácticas por proyectos (Facultad de psicología, 2009). Por esta razón se considera que en este momento de transición es enriquecedor conocer las dinámicas de las prácticas y que así haya mayores oportunidades de reevaluar y reflexionar en torno a la formación del psicólogo.

Para alcanzar los objetivos planteados, se utilizaron estrategias cualitativas como las entrevistas semi-estructuradas, diarios de campo y grupos focales con el fin de incorporar el componente subjetivo que caracteriza las experiencias de cada participante de la práctica, a pesar de haber estado en un mismo contexto. Adicionalmente, es importante tener en cuenta que los investigadores no consideran que exista una realidad objetiva única, sino que por el contrario se encuentran trabajando bajo la comprensión de varias realidades, todas ellas cargadas de elementos subjetivos. De esta manera, se comprende que para las investigadoras el contexto a estudiar es relativo, por lo que la experiencia de los participantes se convierte en el elemento central para poder hacer la interpretación de dicho contexto (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para realizar este análisis se tuvo presente el objetivo de la disciplina psicológica y específicamente de las áreas clínicas, de la salud y neuropsicología, al igual que la formación del psicólogo en el país, para poder entender con qué competencias y saberes debe salir al mundo laboral. Adicionalmente se tuvo en cuenta la comprensión de qué es una práctica profesional y qué objetivos tiene, haciendo especial énfasis en la propuesta de la facultad de psicología de la PUJ de Bogotá.

En conclusión, se espera que al finalizar el ejercicio de sistematización los se reflejen los elementos críticos para reflexionar acerca del proceso formativo, a partir de la identificación de las oportunidades que ofrece la práctica atención psicológica en contextos a la propuesta formativa de los profesionales en psicología y el acercamiento a las experiencias emocionales del equipo que participó en la práctica.

0. JUSTIFICACIÓN

Este ejercicio de sistematización surge a partir del cuestionamiento de los equipos de trabajo de la práctica atención psicológica en contextos por el proceso formativo y las oportunidades y expectativas frente a la práctica profesional. Este equipo fue el primero en participar en esta propuesta formativa y ha vivido la transición consecuente con el cambio curricular y los nuevos escenarios desarrollados por la facultad.

Esta transición no ha sido fácil para el cuerpo estudiantil ni para el cuerpo docente, ya que además de tener las implicaciones de un nuevo proyecto, con los ajustes y la reflexión crítica frente a su funcionamiento, ha requerido de mucha tolerancia y persistencia debido a que en múltiples oportunidades se presentó una gran incertidumbre, existiendo malestar, confusión, esperanza, desesperanza, preocupación, entre muchas otras emociones que han acompañado este proceso.

Adicionalmente, pensando en la pertinencia de éste trabajo para la PUJ se consideró fundamental el desarrollo de la sistematización debido a que el ejercicio de trabajar la psicología en diferentes contextos y escuchar las vivencias de los estudiantes que ejercieron en los distintos lugares, llevó a hacer revisiones frente a la manera en que el rol del psicólogo ha venido transformándose y por consiguiente las competencias que la academia debe fortalecer en los futuros profesionales. Asimismo el invitar a los estudiantes a contar sus experiencias desde un ejercicio crítico de su proceso formativo, favorece una competencia de participación autónoma en su desarrollo profesional.

La sistematización es una metodología de recolección de información principalmente de tipo cualitativo que tienen como objetivo recopilar o generar información sobre un fenómeno particular que favorezca el análisis de datos de manera ágil y eficiente para la generación de un conocimiento valioso (Carrillo, 2004).

Hacer la sistematización de la práctica de atención psicológica en contextos es pertinente porque permite vislumbrar como se ha llevado a cabo el rol del psicólogo en dos contextos

diferentes, qué prácticas están teniendo resultados positivos y elementos críticos para revisar las propuestas. Estos elementos pueden resultar útiles para continuar investigaciones pertinentes para quienes se encuentren interesados en el área laboral de los psicólogos clínicos, de la salud y neuropsicología.

Así pues, este ejercicio es importante para el contexto colombiano puesto que la retroalimentación pedagógica que se hizo para la –PUJ- escala a una retroalimentación del psicólogo en general que se puede pensar y reevaluar para otras universidades. De esta manera aportando a la construcción continua de la formación del psicólogo y por ende la definición de su rol.

Por otro lado, tal como se mencionó anteriormente el ejercicio de sistematización se considera de suma utilidad para la facultad de psicología debido a que por estar atravesando el proceso de cambio curricular se necesita documentar, recopilar y analizar los procesos que se están llevando a cabo. Al ser este de los primeros grupos que está realizando las nuevas prácticas por proyectos, las cuales apuestan a la integración de áreas de la psicología, se busca que las experiencias, aprendizajes y dificultades no se dejen en el olvido, sino que por el contrario se guarden y tengan en cuenta para que cada vez se puedan construir mejores propuestas formativas para los psicólogos.

Adicionalmente, se considera que la presente sistematización permite evidenciar las dinámicas que los psicólogos están teniendo que enfrentar para hacer un trabajo interdisciplinar. A lo largo de la experiencia de los estudiantes en los dos contextos, se vieron obligados a realizar un trabajo conjunto con profesionales de otras áreas, llevando a que en la presente sistematización se encuentre información acerca de los retos formativos que se deben plantear para lograr dinámicas colaborativas. Es decir que hace un aporte a la comprensión de que tan preparados están los estudiantes de psicología para hacer trabajos con otros profesionales en los distintos contextos.

1. FUNDAMENTACIÓN BIBLIOGRÁFICA

Con el objetivo de hacer una retroalimentación del proceso formativo a partir de la recopilación de las experiencias de estudiantes y docentes que participaron en la práctica atención psicológica en contextos se orientó este ejercicio de sistematización con unos referentes teóricos específicos.

Dichos referentes deben comprenderse cómo el punto de vista desde el cual se realizó este trabajo, sin esto significar que lo que se encontrará a continuación sean las únicas posturas. La selección de la información que se expondrá se hizo basada en la experiencia que se tuvo durante la práctica y la sistematización, lo cual implica estar dentro de un contexto y una formación académica específica.

En el marco conceptual que encontrarán a continuación se retoman los objetivos de la psicología en general como disciplina y lo que deriva de esta como las áreas de clínica, salud y neuropsicología. Posterior a esto es importante entender cómo debe ser la formación de un psicólogo, que cambios ha tenido ésta a lo largo del tiempo y aquellos saberes, habilidades y actitudes que debe tener al momento de enfrentarse al ámbito laboral. Así pues se concluirá haciendo un recuento de los objetivos que tiene una práctica profesional y si estos van de acuerdo a las competencias que se adquirieron durante la formación.

Inicialmente es importante conocer la ley 1090 que rige esta disciplina. Según esta, la psicología es una ciencia que se apoya en la investigación y una profesión que se encarga de estudiar procesos del desarrollo cognoscitivo, emocional y social del ser humano. Esto se abarca desde la perspectiva del paradigma de la complejidad con el fin de propiciar el desarrollo del talento y competencias del hombre en los diferentes dominios y contextos sociales, entre los cuales están: la educación, la salud, el trabajo, la justicia, la protección ambiental, el bienestar y la calidad de vida (Congreso de la República de Colombia, 2006).

Como se mencionó anteriormente, la psicología fundamenta sus conocimientos y los aplica basándose en la investigación científica pero siempre dándole prelación a la ética, que

favorece a los individuos, grupos y organizaciones en distintos ámbitos, tanto individuales como sociales. Es importante resaltar que la ruta de la investigación y ante todo la ética fueron ejes centrales durante esta práctica, pues desde esta apuesta formativa también se considera que estos dos componentes son el camino para construir esta profesión.

Todo lo anterior, debe ir acompañado de conocimientos, técnicas y procedimientos para crear condiciones que contribuyan al bienestar de los individuos y al desarrollo de la comunidad, de los grupos y las organizaciones, siempre pensando en una mejor calidad de vida (Congreso de la República de Colombia, 2006). Es decir, que es tarea de los psicólogos articular la ética, como eje central, con las técnicas, conocimientos y procedimientos, de manera que haya coherencia.

Teniendo en cuenta que se está comprendiendo la psicología como un ejercicio donde se busca el bienestar, dentro del cual se contempla la integridad y sanidad física y mental, es de resaltar que al definir ésta disciplina se incorpore al área de la salud. Por lo anterior, es pertinente mencionar que la definición de salud planteada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), citada en la ley 1090 (Congreso de la República de Colombia, 2006), señala que la naturaleza biopsicosocial del individuo, el bienestar y la prevención son parte clave del sistema de valores que conduce a la sanidad física y mental. Entonces, el lector debe saber que la visión de la psicología desde la cual se trabajó en ésta práctica partió de las afirmaciones anteriormente mencionadas, donde la psicología sin importar el escenario en el que esté ejerciendo es comprendida como parte del área de la salud, donde en todo contexto buscará el bienestar del individuo a través de prácticas éticas.

Como bien se evidenció anteriormente, la psicología abarca diversos escenarios, sin dejar de lado, que esto se realiza desde diferentes perspectivas o enfoques. Dentro de la práctica de atención psicológica en contextos se trabajaron tres de las ramas de la psicología: la psicología de la salud, la psicología clínica y la neuropsicología.

2.1 Psicología Clínica

La psicología clínica ha experimentado diversos cambios a lo largo de su evolución, que involucra la transición en los elementos comprensivos del sujeto y del sufrimiento humano. Inicialmente se orientó en el sujeto con una preocupación por la constitución del individuo y poco a poco fue involucrando elementos del contexto y la realidad social, que implicó una actitud crítica de la psicología sobre la sociedad y autocrítica de sus propios conocimientos y funciones, siempre estando abierta a nuevas alternativas y lecturas ajustadas a las demandas del contexto (Pérez, 1998).

Esta visión es la que se ha implementado en la práctica de atención psicológica en contextos, puesto que se pretende abarcar la dimensión individual y grupal en dos contextos diferentes como lo son el HUSI y colegios distritales en Bogotá. Además se busca impregnarlo de elementos sociales para que así el ejercicio integre el trabajo comunitario con la intervención clínica y superar el paradigma de que la psicología clínica sólo se ejerce en un consultorio.

Específicamente esta rama de la psicología es un campo heterogéneo de teorías y procedimientos que puede llevar a choques entre doctrinas y prácticas. No obstante esta diversidad lo que muestra es la variedad de contextos en los que se ha desarrollado, por lo cual estos no se pueden dejar de lado. En este sentido, la diversidad sugiere una diferenciación adaptativa lo cual aleja a la heterogeneidad como una debilidad, y demuestra la capacidad de la psicología clínica para crear teorías y técnicas a nivel conceptual y a nivel práctico para poder moverse en un rango mucho más amplio (Pérez, 1998).

Debido a que esta es una de las áreas de aplicación de la psicología con mayor desarrollo a nivel internacional y además teniendo en cuenta que es una disciplina que se encuentra en un

proceso de constante transformación a nivel conceptual y en el campo de acción profesional (Pérez, 1998).

Sin embargo, vale la pena resaltar que una característica que distingue actualmente a la psicología clínica, es su interés en las implicaciones individuales y sociales que tiene la aplicación del conocimiento de la psicología. Esto es lo que amplía la función de la psicología clínica de un enfoque centrado en psicopatología o en fenómenos particulares, hacia un ejercicio que incluye funciones preventivas y de promoción del bienestar emocional y físico a través de programas individuales o de grupo (trabajo que realiza de manera paralela con la psicología de la salud). Esto demuestra que las demandas han cambiado, ya no sólo se consulta por cuadros clínicos de trastornos mentales, sino por problemas de otro orden, de la vida cotidiana que generan un sufrimiento y desestabilizan el bienestar y estilo de vida que lleva la persona (Echeburúa, s.f).

Actualmente, la investigación es un eje fundamental en la psicología clínica, orientado hacia el progreso de elementos comprensivos de los fenómenos psicológicos que favorezcan el desarrollo teórico y metodológico, estableciendo parámetros de intervención que propicien un bienestar al consultante (Castro, 1991), encontrándose mayor riqueza en las diferentes apuestas epistemológicas y metodológicas consecuentes con las mismas.

En la práctica atención psicológica en contextos trabajan tres enfoques de la clínica: el psicoanalítico, el comportamental y el sistémico. Estas tres formas de explicar el ser humano tienen tanto puntos de encuentro como de diferencia, sin embargo ha sido enriquecedora la articulación en torno a la ética, el cuidado, la rigurosidad teórica y metodológica y la oportunidad de movilizarse en un objetivo común.

Pese a que la sistematización no tuvo como objetivo la recopilación de los postulados teóricos desarrollados desde cada modelo, consideramos pertinente enunciar algunos de los ejes conceptuales que fueron desarrollados durante el año de práctica.

Con respecto a la clínica psicoanalítica, reconociendo la complejidad de sus planteamientos, se encuentran unas condiciones estructurales y dinámicas frente a la configuración del sujeto como lo es la relación del inconsciente irreductible a la conciencia, este sujeto inconsciente, que no es dueño de sí y parte de una premisa en torno a la desarmonía consigo mismo, es quien propiciará su propio tratamiento (De Castro, 1996). El escenario de tratamiento mencionado anteriormente se caracteriza por tomar una postura ética definida como el interés por escuchar lo que el otro tiene que decir bajo unos principios de respeto de la diferencia y ante todo buscando que prime la comprensión por encima del enjuiciamiento. Así mismo rescatando la importancia de la incertidumbre y de las preguntas como herramientas potencializadoras del pensamiento (Torres & Escudero, sf).

Para el psicoanálisis la incertidumbre, que se mencionó anteriormente, es comprendida como las angustias generadas por lo desconocido. Dicha comprensión se convierte entonces en una invitación por ensayar, probar, intentar y buscar nuevas maneras de entender al otro y a sí mismo. Por eso el proceso que se lleva a cabo desde el ejercicio analítico ofrece la oportunidad “de desconfigurar las modalidades fijas, preconcebidas con las que generalmente estamos acostumbrados a entender el mundo” (Torres & Escudero, sf, p.6). Entonces a partir de esto se busca que el sentido dado a las expresiones emocionales, finalmente lleve a la construcción de nuevos pensamientos (Torres & Escudero, sf).

Por su parte, el enfoque comportamental, durante su historia ha tenido un profundo debate acerca de la existencia de la mente o la consciencia. Sin embargo, fue Skinner, quien concreto la situación diciendo que -no se cuestiona su existencia sino la manera de estudiarla. Por ésta razón, al considerar que esto no era un objeto claro de estudio, se centraron en el comportamiento como aquello a lo que sí se puede acceder a través de los métodos científicos (De Castro, 1996).

Sin embargo, la definición del comportamiento ha tenido variaciones a lo largo de la historia de éste enfoque, al igual que las terapias. Estas se han intentado reorganizar en lo que Hayes (2004) citado por Mañas (sf) llamó “olas” de la terapia de la conducta. Cada uno de estos movimientos emerge con la intención de dar solución a problemas que no se resolvieron en un momento de la historia determinado y que marcaron dicho momento.

La primera ola terapéutica empieza con J.B Watson y B.F Skinner quienes buscaban un análisis aplicado del comportamiento con el propósito de romper con las limitaciones de las tradiciones clínicas del momento, específicamente el psicoanálisis. Esta generación terapéutica entra proponiendo que la aproximación clínica estuviera basada en los principios y leyes del comportamiento humano establecidas científicamente, razón por la cual se identifican variables como las contingencias de reforzamiento o el control discriminativo de ciertos estímulos sobre la conducta. Así mismo la terapia de esta ola emergente se enfoca en el comportamiento problema o clínico directamente, basándose en principios de condicionamiento y aprendizaje (Mañas, sf).

La segunda ola terapéutica aparece en los años 60 cuando se dan cuenta que ni el modelo de aprendizaje asociacionista o paradigma estímulo respuesta ni el análisis experimental de la conducta fueron suficientes en el tratamiento de determinados problemas psicológicos. Por esta razón se empezó a considerar el pensamiento o cognición como causa principal de la conducta, explicando así los trastornos y fenómenos psicológicos. A pesar de que el pensamiento es el objetivo central de intervención, esta ola mantuvo las técnicas centradas en el cambio por contingencias o de primer orden. Por consecuente la variable de análisis, los objetivos y las técnicas se centraron en la modificación, eliminación, reducción o alteración de cualquiera de las formas en que se presenten los eventos privados (Mañas, sf).

Finalmente la tercera ola terapéutica que emerge en los últimos 10-12 años se diferencia de la primera y segunda generación en la medida en que no se centra en la eliminación,

cambio o alteración de la cognición sino que trabaja específicamente sobre la función psicológica del evento particular. Esto se hace a través de la modificación del contexto donde se da el problema, rechazando las condiciones de causalidad atribuidas a los eventos privados (Mañas, sf).

Cuando se explica el síntoma desde este enfoque se dice que es un comportamiento desadaptativo no funcional. Entonces, no es entendido el síntoma como algo asociado a la enfermedad ni se trabaja al sujeto como un paciente que necesite tratamiento para eliminar algún elemento. De ésta manera, es importante aclarar que los aspectos asociados a dichas enfermedades se usan de manera descriptiva para tener un lenguaje compartido con la clínica pero no como un diagnóstico (De Castro, 1996).

Por otra parte está el enfoque sistémico que se origina en el contexto del debate clínico y como una alternativa terapéutica y no de una teoría específica. Nace de conceptos y modelos de la biología, la cibernética, teoría de los sistemas, psicoanálisis y psiquiatría para promover nuevas concepciones sobre la psicopatología y formas de intervención consecuentes con éstas. Así pues, se entiende que la patología no es exclusiva del paciente sino que el sistema familiar, es un contexto natural que lo propicia en ciertas interacciones, principalmente de orden comunicacional. La persona que manifiesta la patología cumple la función de equilibrar la familia por lo cual la familia mantiene la pauta que a su vez mantiene el problema, por lo tanto la función del terapeuta es romper con dicho equilibrio introduciendo un cambio en el sistema familiar (De Castro, 1996).

Este modelo coincide con la introducción del pensamiento constructivista postulando la realidad como un producto de la interpretación del sujeto, por lo tanto en el terreno clínico el terapeuta no puede ser objetivo ya que no hay un observador independiente de la realidad observada. La realidad perturbadora que sería el objetivo de la terapia es una creación del paciente donde el terapeuta está incluido, por lo que junto a la familia, debe construir una

nueva interpretación, es decir redefinir el problema para así poder empezar a romper con las historias dominantes que llega el paciente (De Castro, 1996).

2.2 Psicología de la salud

Históricamente, la preocupación de la disciplina psicológica en relación con los temas de salud se orientó al estudio y tratamiento de la salud y las enfermedades mentales. No obstante a partir de los años 60 la psicología empezó a ocuparse de los procesos salud-enfermedad desde una perspectiva más amplia y empezó a aportar al campo que solía ser de un discurso exclusivamente médico. Psicología de la salud se le llamó al área disciplinar que se dedicó a estudiar este campo y fue dirigiendo su mirada hacia dos enfoques; el clínico y el social.

En este orden de ideas se puede decir que la psicología de la salud es la rama aplicada de la psicología que se dedica al estudio de los componentes subjetivos y de comportamiento del proceso salud-enfermedad y de la atención en salud. Su interés se enfoca en el estudio de los procesos psicológicos que participan en la determinación del estado de salud, en el riesgo de enfermar, en la condición de enfermedad y en la recuperación, al igual que las circunstancias interpersonales que se dan en la prestación de los servicios de salud (Díaz, 2010).

No obstante también estudia y toma en consideración todo comportamiento que sea relevante para los procesos de salud, no sólo individuales, sino también a nivel grupal, sin que esto implique una patología o anormalidad. Por lo tanto cada vez tiene más fuerza la intervención de esta disciplina en procesos de salud y bienestar (Gordo, 2011).

Así pues, el psicólogo de la salud se puede desempeñar en dos grandes áreas que son la atención primaria, refiriéndose a promoción y prevención y atención secundaria en los hospitales y centros de rehabilitación. Con respecto a la atención primaria se propone abordar temas prioritarios de cada etapa del ciclo vital como la salud de los niños, de los adolescentes, la salud reproductiva, salud de los adultos y de los adultos mayores.

En cuanto a esto el profesional de psicología de la salud debe desarrollar estudios y diseñar intervenciones orientadas a un trabajo reflexivo y educativo que fomente desde la psicología, la participación y la autogestión de la comunidad en sus procesos de salud.

Por otra parte la atención secundaria que es en hospitales y centros de rehabilitación, ha venido evolucionando puesto que antes los servicios de psicología en hospitales sólo se concentraban en las unidades de psiquiatría. Sin embargo se ha venido trabajado en que los psicólogos de la salud se integren a las distintas unidades hospitalarias y hacer parte de los equipos multidisciplinarios orientando el trabajo del psicólogo hacia la recepción de las interconsultas médico-psicológicas y la asistencia directa de los pacientes y las familias. Adicionalmente, se encargan del trabajo investigativo, educativo y reflexivo que involucre a los estudiantes y profesionales de las distintas áreas de la salud acerca de los procesos psicológicos que inciden en el proceso salud-enfermedad, la participación en los equipos multidisciplinarios que estudian las situaciones de los pacientes enfermos y toman las decisiones sobre las intervenciones y la acción institucional que involucra temas de satisfacción o insatisfacción de los pacientes y los trabajadores de la salud con los servicios ofrecidos por la institución (Díaz, 2010).

Lo anterior, es una revisión que argumenta la comprensión que se tiene de la psicología de la salud en la práctica de atención psicológica en contextos. Pues el ejercicio que se llevó a cabo, tanto práctico como teórico, permitió entenderla como una disciplina que contempla la salud de manera amplia, involucrando diferentes frentes que permiten que las intervenciones se den de manera integral. Es decir, que la psicología de la salud, desde lo construido en ésta práctica, tiene como objetivo articular elementos como la prevención, la promoción, la ética, las condiciones sociales y demográficas, las diversas estrategias y trabajo interdisciplinar, buscando desligarse del discurso de salud-enfermedad.

Realizando todo lo mencionado anteriormente, es que finalmente el psicólogo de la salud logrará alcanzar una mirada que incorpore lo individual y lo colectivo, permitiéndole de ésta manera que su intervención o su proyecto, vaya enfocado directamente a la problemática o la necesidad de la población. Es decir, que el desarrollo de planes, lleve a que el psicólogo de la salud realice prácticas movilizadoras y transformadoras, que trasciendan en cada contexto y así perduren.

2.3 Neuropsicología

Otra de las áreas que abarca la disciplina es la neuropsicología. Desde la perspectiva del Colegio Colombiano de Psicólogos (2013), ésta área hace parte del campo de las neurociencias y la psicobiología, las cuales se encargan de analizar los mecanismos neurobiológicos que subyacen al comportamiento. Como psicólogo, para poder dedicarse a esta rama hay que tener un conocimiento sólido en los temas del área, debe ser capaz de diseñar y realizar investigaciones de acuerdo con las normas mundialmente aceptadas para generar conocimiento científico, y debe ser capaz de establecer un diálogo académico con colegas de la comunidad científica. Adicionalmente se debe ser rigurosos a nivel metodológico de tal manera que asegure que su trabajo sea serio y generador de conocimiento dentro de un marco ético y legal (Colegio Colombiano de Psicólogos, 2013).

Dentro de esta rama del conocimiento existen áreas específicas de aplicación desde las cuales se trabaja desde una perspectiva clínica, dichos escenarios pueden ser lo educativo, lo social y lo jurídico, entre otras. El trabajo realizado trasciende a las alteraciones conductuales y cognitivas que son estudiadas por la neuropsicología, también se trabaja con un carácter científico y se estudia funciones mentales superiores, dando cuenta del desarrollo de estas y las consecuencias si hay un daño cerebral. Por ende, puede decirse que la neuropsicología, se encarga de estudiar las relaciones entre el cerebro y la conducta en sujetos sanos o con daño cerebral (Colegio Colombiano de Psicólogos, 2013), buscando

establecer correlaciones entre mecanismos neurológicos y actividades motrices, perceptuales y mentales. Así mismo la psicología y las ciencias cognitivas participan en la comprensión de las operaciones mentales que realiza el sistema nervioso.

En esta práctica se realizaron evaluaciones neuropsicológicas en el contexto educativo a estudiantes de primaria y bachillerato. Para ello se aplicó la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) y la escala de inteligencia de Wechsler para niños (WISC-IV). Con esto se determinó cual era la dificultad del estudiante y se hizo una serie de recomendaciones para padres y docentes.

Continuando con lo anterior, los objetivos de la neuropsicología son tres; desde el punto de vista clínico se busca diseñar baterías de diagnóstico de daño o alteraciones a nivel cerebral, a nivel teórico el establecimiento de una correlación entre las áreas cerebrales y las funciones psicológicas (Montañés, 2005), permitiendo dimensionar al ser humano en una perspectiva psicobiológica y social desde el estudio de la relación cerebro y procesos cognitivos, afectivos y comportamentales (Colegio Colombiano de Psicólogos, 2013) y finalmente, a nivel práctico desarrollar procedimientos de rehabilitación (Montañés, 2005).

Es importante anotar que una de las características de la neuropsicología es que es de carácter interdisciplinar. Es una ciencia donde confluyen ramas de investigación como la lingüística, la antropología, la psicología, la psiquiatría y muy específicamente las neurociencias (Montañés, 2005). Esto le permite adoptar posturas flexibles de pensamiento y abordaje integral, con proyección social proponiendo e integrando políticas de cambio en contextos educativos y sociales en formación y proyección de seres humanos (Colegio Colombiano de Psicólogos, 2013).

2.4 Formación en psicología

Ahora bien, después de identificar algunas de las áreas donde se desenvuelve el psicólogo, es importante conocer como es su formación académica para poder llevar a cabo las prácticas correspondientes, de acuerdo a las competencias que se requieran.

Dichas competencias son compartidas en el mundo globalizado actual, razón por la cual es importante tener una formación similar o al menos compatibles con las universidades del mundo (Marciales, 2009). Debido a esto, a continuación se presentarán aquellas competencias de formación en psicología a nivel mundial que se encuentran asociadas con lo experimentado en la práctica de atención psicológica en contextos.

En primer lugar, entre estos parámetros se encuentra que se deben establecer definiciones comunes de resultados profesionales y de aprendizaje. Además, se deben instaurar las destrezas, contenidos y conocimientos que deben tener los profesionales, es decir su perfil de competencias. En tercer lugar se habla de unas competencias generales que todos (o por lo menos la mayoría) de profesionales deben tener y otras competencias específicas que se deben adquirir en cada disciplina en particular (Marciales, 2009).

Ahora, si se busca un punto en común en la formación específica de los psicólogos en el mundo, se puede concluir que es la ética y la responsabilidad profesional son el eje central del ejercicio (Marciales, 2009). Por ejemplo, en Estados Unidos y Canadá, para poder ejercer se debe cumplir con el requisito de haber cursado asignaturas sobre ética y normas profesionales (Sánchez, 2003). En Europa existe la EuroPsy, por sus siglas en inglés de European Certificate on Psychology, que se encarga de mantener unos estándares de calidad mínimos en la educación y formación de psicólogos europeos. Además, lleva a cabo los controles sobre los profesionales en ejercicio, regulando que sus prácticas se caractericen por ser éticas y transparentes, lo cual se mide por los estándares de las Políticas Europeas (European Federation of Psychologists Association, 2010)

Sobre lo anteriormente mencionado, el documento de Marciales (2009), llega a la conclusión, que cada una de las instituciones formadoras de psicólogos, tiene la libertad de orientar su plan de estudios como lo considere conveniente. Sin embargo hay tres componentes que en general dominan la educación de psicología en el mundo: el conocimiento que es fundamental o básico, el desarrollo de dicho conocimiento el cual se enfoca en el ejercicio profesional y despertar en los estudiantes una responsabilidad frente al servicio, es decir un trabajo ético (Marciales, 2009).

2.5 Competencias del profesional en psicología

Ahora, una vez el estudiante finaliza su formación en Psicología y es considerado profesional, es importante resaltar, que hay una serie de responsabilidades y exigencias de parte del ámbito laboral. No se puede perder de vista que como se ha venido mencionando, la globalización ha traído consigo una serie de demandas distintas para los profesionales, llevando a que sea necesaria una evaluación de los nuevos retos de la educación a la luz de dichas demandas y saber si los egresados en Colombia pueden dar respuesta a ello.

Con respecto a las competencias que el medio laboral le está exigiendo a los psicólogos, es importante establecer que estas son comprendidas como la combinación entre los componentes subjetivos, individuales o particulares de las personas junto con una serie de estrategias alineadas con el contexto laboral en el que se encuentra inmerso (Sánchez, Martínez y Marrero, 2004 en Uribe, Aristizabal, Barona, & López, 2009).

Adicionalmente, Ruiz, Jaraba & Romero (2005) hacen una recopilación de numerosas maneras de definir las competencias laborales, sin embargo, con relación a lo vivido en la práctica de atención psicológica en contextos, se entenderá desde lo planteado por Bunk citado en Ruiz, Jaraba, & Romero (2005), quien afirma que las competencias laborales las posee un sujeto con una formación de contenidos y de habilidades necesarias para llevar a cabo su profesión, junto con capacidades para resolver las dificultades que su contexto le

pueda presentar. Es decir, que quien cuenta con competencias profesionales es quien tiene la habilidad de resolver problemas, quien presente flexibilidad ante dichas situaciones y quien se caracterice por la colaboración y organización dentro del lugar donde trabaja (Ruiz, Jaraba, & Romero, 2005).

Una vez comprendida la manera en que se entienden las competencias laborales desde lo experimentado en ésta práctica, se especificarán los requerimientos que se hacen a los profesionales en psicología. Es decir, que se establecerá lo que éstos profesionales deben tener al momento de enfrentarse al ámbito laboral.

Por su lado, Uribe, Aristizabal, Barona & López (2009), mencionan que para adquirir éstas competencias es indispensable que se alcancen desde la formación académica. Pues se considera que un óptimo desarrollo laboral depende en gran medida de la forma en que las competencias fueron enseñadas y de la manera en que el estudiante las haya asimilado, por lo que para adquirirlas se requiere de un proceso continuo. No obstante, no se puede perder de vista, que al ingresar al mundo laboral, se convierte en una necesidad, que los profesionales también desarrollen competencias a partir de lo que sus contextos les requieren.

Según Castro (2004), citado por Uribe, Aristizabal, Barona & López (2009) los psicólogos deben tener una serie de competencias laborales específicas sin importar el área en el que ejerza. Entre ellas se habla del trabajo con equipos interdisciplinarios, en situaciones de crisis, con poblaciones de bajos recursos y en programas comunitarios. Además deben poder redactar informes psicológicos, tener conocimiento en investigaciones, buena comunicación, manejo de herramientas tecnológicas y dominio del inglés.

Los autores mencionados anteriormente, desarrollaron una investigación con estudiantes y egresados de psicología. Como conclusión a sus estudios, comprendieron que las competencias que los participantes consideraron más importantes fueron el análisis de la

información, relaciones interpersonales, trabajo en equipo y planeación estratégica (Uribe, Aristizabal, Barona & López, 2009).

En dicha investigación se le pregunto a los egresados por el saber, el saber hacer y el ser de un psicólogo. Con respecto al primero se destacaron las teorías del enfoque clínico (conductual cognitivo, psicoanalista y humanista), teorías de gestión organizacional, conocimientos sobre pruebas psicológicas y psicotécnicas, conocimiento sobre legislación laboral y sobre presupuesto y finanzas. En cuanto al saber hacer, se mencionaron las tecnologías de información y comunicación (TIC), las cuales se considera que se adquieren de la fusión de lo aprendido en la academia junto con la experiencia. Finalmente, sobre el ser sobresale la confidencialidad, el respeto y honestidad como características primordiales, es decir la presencia de la ética en todos su actos (Uribe, Aristizabal, Barona & López, 2009).

Por otro lado, a continuación se presentan los resultados del estudio de Ruíz, Jaraba y Romero (2008), quienes también recopilaron el punto de vista de 70 psicólogos de las diferentes áreas en torno a las competencias laborales según su experiencia.

Los resultados obtenidos con respecto a los saberes que el mundo laboral exige a los psicólogos demuestran que la población con la que se trabajó considera que no se demandan saberes especializados. Es decir, que los conocimientos teóricos que un psicólogo puede llegar a requerir son múltiples y directamente dependientes del área en el que trabajen. Sin embargo, no se puede dejar de resaltar, que para los participantes de ésta investigación si sobresale que los currículos de formación lleven a conocer los procesos básicos, los instrumentos de medición y el manejo de tecnología informativa, pues éstos tres elementos pueden ser considerados como la identidad conceptual de la psicología (Ruiz, Jaraba, & Romero, 2008).

A continuación se presentará la tabla 1 donde se reúne lo que los 70 psicólogos participantes consideran los saberes principales que debe tener el psicólogo.

Tabla 1. Saberes exigidos para el psicólogo (Ruiz, Jaraba, & Romero 2008)

Saber	Medias
Tecnología	2,75
Motivación	2,75
Pensamiento	2,71
Aprendizaje	2,71
Lenguaje	2,63
Medición	2,59
Atención	2,59
Emoción	2,58
Percepción	2,54
Memoria	2,54
Estadística	2,46
Procesos sociales	2,44
Personalidad	2,44
Metodología investigación	2,41
Problemas sociales	2,34
Psi. Evolutiva	2,22
Segunda lengua	2,17
Psicopatología	2,17
Historia	2,00
Epistemología	1,93
Neuropsicología	1,78
Humanidades	1,59

Psicofisiología	1,53
Psicoimmunología	1,47
Biología	1,47

Por otro lado, cuando se habla de las habilidades que son entendidas como competencias laborales de la psicología, se hace referencia a destrezas que deben complementar al componente intelectual del que se habló en los saberes.

En los resultados de la investigación que se ha venido citando se dio un fenómeno particular, los participantes respondieron que todas las habilidades son totalmente necesarias. Es decir, que para ellos las habilidades que se logren desarrollar se convierten en elementos fundamentales para lograr un ejercicio profesional competente.

Como se puede ver en la tabla 1 donde se resumen los resultados de las habilidades que los psicólogos consideran fundamentales para el trabajo profesional, sobresale ante todas las demás, la solución de problemas pues en los resultados el 97% de los participantes la consideraron totalmente necesario frente a un 3%.

En la tabla 2 que se presenta a continuación, se muestran los resultados con respecto a los haceres que los psicólogos consideran esenciales para su ejercicio profesional.

Tabla 2. Habilidades exigidas a los psicólogos (Ruiz, Jaraba, & Romero 2008)

Hacer	Medias
Solucionar problemas	2,97
Tener iniciativa	2,92
Aprender de manera continua	2,92
Trabajar en equipo	2,90

Pensar de manera crítica	2,90
Planear	2,88
Escuchar	2,85
Comunicar información e ideas de manera oral	2,85
Comunicar información e ideas por escrito	2,85
Aplicar el conocimiento	2,85
Evaluar	2,84
Manejar presión en el trabajo	2,83
Empatía, tomar perspectiva	2,83
Manejar grupo	2,81
Liderar	2,80
Leer comprensivamente	2,78

Con la información presentada, se demuestra que el desarrollo de competencias laborales y lo que se está dando en el mundo laboral de la psicología, ratifican la necesidad de formar a sujetos integrales. Como lo dicen Ruiz, Jaraba y Romero (2005) el desafío de la academia no es solo dar a los estudiantes conocimientos teóricos sino que debe llevarse a una formación humana y profesional. Las instituciones académicas debe implantar planes curriculares que fomenten en los estudiantes la autonomía y la flexibilidad, para que así puedan plantearse problemas y soluciones (Ruiz, Jaraba, & Romero, 2005).

Finalmente, el último componente que se considera parte de las competencias laborales que debe tener el psicólogo es la actitud, entendida como los recursos personales e individuales con los que cuenta la persona para ejercer su profesión. Por ejemplo, dentro de ésta categoría puede considerarse el autocontrol y autoconocimiento, las capacidades de relacionarse con otro, la facilidad para leer contextos y actuar de manera adecuada, entre otros (Ruiz, Jaraba, & Romero, 2005). Esto es importante ya que en la práctica de atención

psicológica en contextos se hizo evidente que lo académico permite el desarrollo de estas habilidades personales, que además según la experiencia son catalogadas como indispensables para el ejercicio profesional.

Dentro de todos los componentes que se trabajaron a lo largo de la investigación que se viene citando, se identificó que el elemento más importante para que un psicólogo pueda ser competente laboralmente es la ética. Los profesionales de ésta área tienen que tener la información de todos los aspectos éticos y legales, pero ante todo la habilidad para saber qué hacer con esta información, cuando usarla y cómo usarla. En ésta medida es pertinente resaltar lo dicho por las investigadoras, “A ello apunta precisamente la premisa de la formación integral: más que profesionales, la universidad forma seres humanos” (Ruiz, Jaraba, & Romero, 2005, p. 154).

Por último se presentan los resultados donde se consignan las actitudes que deben tener los psicólogos profesionales después de su formación académica en la tabla 3.

Tabla 3. Actitudes exigidas a los psicólogos (Ruiz, Jaraba, & Romero, 2005)

Ser	Medias
Ético	2,97
Asertivo	2,93
Relaciones interpersonales	2,90
Estable emocionalmente	2,86
Autocrítico	2,86
Flexible	2,76
Sensible	2,75

2.6 Propuesta formativa de la facultad de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana

Para lograr todo lo mencionado anteriormente, la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana concertó que la forma en que se enseña ésta disciplina también requería de una modificación. Por esto, se define que las estrategias pedagógicas utilizadas para alcanzar una formación con un currículo internacional son el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje basado en proyectos. La primera de ellas fue creada por Borrows en 1986 y se enfoca principalmente en aprender y estudiar. La segunda, creada por Blummenfeld en 1991, busca que a través de la creación de proyectos los estudiantes tengan un producto final que los lleve a sentar las bases de lo aprendido en cada clase a través de la aplicación de conocimiento y las técnicas (Marciales, 2009).

Las dos estrategias pedagógicas mencionadas anteriormente también tienen una serie de elementos en común. En primer lugar, en ambas perspectivas el aprendizaje es entendido como una actividad social, se busca que dicho aprendizaje se dé de manera colectiva. Además, ambas propuestas tienen como puntos de partida situaciones problemáticas que el estudiante puede encontrar en el mundo laboral pero en ese momento se vinculan a lo académico (Marciales, 2009).

El optar por tomar una de las dos estrategias pedagógicas tiene una serie de consecuencias que es importante tener presentes. En primer lugar, se lleva a la necesidad de definir qué se entiende por problema en el ámbito profesional, se requiere de una agrupación de profesores según sus experiencias en campos problemáticos y finalmente se requiere de una resignificación del espacio académico, donde el alumno y profesor puedan hablar como iguales: “debe el profesor desempeñar el papel de orientador de procesos cooperativos dirigidos hacia la construcción de conocimiento” (Marciales, 2009).

Un nuevo elemento que entra a hacer parte muy importante de la formación de Psicólogos son las Tecnologías de Información y Comunicación -TIC-. Aunque no se hace explícita su labor, entran a hacer parte transversal de los procesos, como por ejemplo la

retroalimentación, la cual se considera esencial, por lo que ahora se puede hacer de manera presencial o virtual (Marciales, 2009).

Ahora bien, teniendo en cuenta que se está haciendo una sistematización de una práctica profesional, vale la pena entender qué es y qué objetivos tiene, para poder relacionar el proceso de formación con el primer acercamiento al ámbito laboral. Ciertos programas de pregrado siguen el modelo de un ciclo básico y profesional, buscando primero, adquirir conocimientos metodológicos y básicos y posteriormente, en la parte profesional del programa, el desarrollo de destrezas que le permitan desenvolverse a nivel laboral en diferentes campos de aplicación. Dicho proceso se puede lograr únicamente si se alcanza una adecuada integración de formación básica y profesional.

Adicional a lo anterior, es importante rescatar el rol de la formación en investigación en el proceso de formación. Pues se considera que no se puede dejar atrás la investigación y asociarlo únicamente cumpliendo con que es un requisito académico, sino que por el contrario se debe integrar a la práctica profesional. Para poder enfrentarse a esto se debe contar con una formación basada en métodos y no sólo técnicas, que permitan dar nuevas respuestas a la diversidad de problemas que se viven en el medio (Castro, 1991).

Todo lo planteado anteriormente se refleja en la propuesta de la Pontificia Universidad Javeriana Bogotá para las prácticas de psicología. Uno de los componentes perentorios es la investigación. Precisamente la práctica se crea basada en una pregunta de investigación que nace de la discusión de los docentes, articulados a un campo problemático donde se buscará hacer un trabajo disciplinar e investigativo en un ámbito específico de la psicología.

Adicionalmente se incluye en estas prácticas, alternativas de actuación social que junto con los problemas investigativos se busca fomentar acciones formativas. Para lograr esto se necesitan tres componentes fundamentales: primero que el docente incorpore los aspectos teóricos, metodológicos y axiológicos que el estudiante debe desarrollar tanto en la

dimensión personal como profesional. Segundo, el componente investigativo debe generar un ejercicio de complejización de la realidad mediado por la reflexión, la sistematicidad y el diálogo con otras disciplinas y tercero, la actuación social debe propiciar un análisis crítico del ejercicio profesional tradicional, buscando de manera creativa, alternativas de intervención (Facultad de Psicología, 2009)

Por ende una práctica estudiantil es una estrategia pedagógica para consolidar y enriquecer competencias de carácter profesional y científico que se consideran prioritarias para el ejercicio integral de la disciplina psicológica. Con esto se busca dar un espacio institucional a los estudiantes donde se generen oportunidades para poder aplicar elementos metodológicos y conceptuales que se adquieren durante la formación.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo general

Realizar una sistematización de las experiencias emocionales de los profesionales en formación y los docentes que participaron en la práctica atención psicológica en contextos.

3.2 Objetivos específicos

Identificar las oportunidades que ofrece la práctica atención psicológica en contextos a la propuesta formativa de los profesionales en psicología.

Conocer las emociones y valoraciones del equipo que participó en la práctica atención psicológica en contextos.

Realizar un ejercicio de retroalimentación y proponer elementos críticos para la reflexión en torno al proceso formativo de los profesionales en psicología.

4. MÉTODO

4.1 Tipo de estudio

Este estudio se desarrolló desde una aproximación cualitativa, guiado por un tema significativo de investigación, en este caso, la práctica por proyecto del nuevo pensum. En el proceso de investigación se utilizó una estrategia de análisis inductivo, con lo cual se parte de lo particular con la experiencia directa a lo general (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Para el acercamiento a las experiencias de estudiantes y docentes en la práctica atención psicológica en contextos, se utilizó una metodología de sistematización para profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados. La sistematización es una metodología de recolección de información cualitativa que tienen como objetivo recopilar o generar información para posteriormente interpretarla. Al realizar la organización de la información se busca que después de la sistematización la consecución de datos acerca de dicho tema sea ágil y eficiente (Carrillo, 2004).

Por otro lado, las sistematizaciones además de recopilar experiencias, también están compuestas por una recolección sustanciosa de información teórica. Dicha revisión se da con el fin de ser ese el sustento para así llevar a una interpretación válida y útil. Se dice que la mayoría de documentos que se tienen en cuenta para las sistematizaciones son normas, percepciones, imaginario, mitos, actitudes, modos de vida, entre otros (Galeano, 2001).

A modo de aclaraciones previas, es importante que se conozca el marco de referencia bajo el cual se desarrolló la sistematización que se presentará a continuación. Debe saberse que el modelo que se utilizó para definir cada uno de los componentes, procedimientos, análisis, etc. se dio a partir de lo presentado en el documento llamado “Metodología para sistematizar prácticas educativas por las ciudades de Italo Calvino” (Borjas, 2003). Éste documento fue construido en el marco del proyecto de Calidad Educativa y Experiencias Significativas de la Federación Internacional Fe y Alegría junto con el Banco Interamericano de Desarrollo.

El motivo por el cual se decidió aplicar ésta metodología de sistematización radica en que se formuló con el objetivo de mejorar las condiciones educativas del contexto Latinoamericano. Es decir, que se plantean propósitos afines a los de ésta sistematización, permitiendo que las herramientas dadas por éste modelo sean acordes al contextos en el que se está haciendo.

Es importante mencionar que la sistematización tiene una serie de componentes fundamentales, que son los que guiarán los contenidos que se tendrán en cuenta en el documento construido a partir de la experiencia en la práctica de atención psicológica en contexto de la facultad de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana durante el año 2013.

Dichos elementos según Jara (1994) en Borjas (2003) son:

Realizar una interpretación crítica, es decir enfocarse en comprender el sentido de lo que se vivió. Así pues es muy importante para éste aspecto tener siempre presente la objetividad al realizar la interpretación. Adicionalmente, en la interpretación que se lleva a cabo en una sistematización es muy importante resaltar que uno de sus objetivos es comprender la lógica de la experiencia. Es decir, llegar a conocer cada uno de los factores que intervienen y las relaciones entre ellos.

Antes de lograr la interpretación, es fundamental que se lleve a cabo una organización y reconstrucción de la experiencia. Pues cuando se tiene un orden claro de lo que sucedió es posible comprender la lógica a través de la cual se dio la dinámica del grupo y de las actividades realizadas.

Es muy importante que a raíz de una sistematización haya un producto, es decir un nuevo conocimiento. De la recopilación de las experiencias debe darse un primer nivel de conceptualización para así llevar a que se dé una comprensión que permita *ir más allá* de la experiencia misma.

Otro de los logros importantes de realizar una sistematización es llevar a objetivar la experiencia. Si se tienen en cuenta los elementos mencionados anteriormente se puede ver que la sistematización lleva a que se identifiquen, ordenen y clasifiquen los componentes, lo cual lleva a que el realizador pueda estructurar su trabajo de manera tal que le ayude a tomar distancia de lo que vivió para convertirlo en su objeto de estudio.

Adicionalmente, como se ha venido mencionando, el ejercicio de sistematización tiene la capacidad de organizar; pero vale resaltar que uno de los elementos más importantes de estructurar son las percepciones y el conocimiento. Pues durante la experiencia, y a partir de la apreciación (positiva o negativa) que hayan tenido los participantes y sus experiencias previas, se generan muchas emociones, intuiciones, intenciones, entre otros. Trabajar en ellos es fundamental para que al verlo organizado los participantes descubran los conocimientos que alcanzaron a adquirir y que noten lo que aprendieron y probablemente no se habían dado cuenta.

También es importante tener en cuenta que debe hacerse con el fin de crear un espacio para la discusión, compartir y confrontación de las interpretaciones que los participantes, de manera independiente, ya han hecho. De ésta manera no se limita a la recolección de acontecimientos sino que también se conoce la perspectiva desde la cual los participantes están describiendo la práctica.

4.2 Participantes

La selección de la muestra se realizó por conveniencia o muestreo intencional, a partir de la identificación de casos tipo, en tanto las investigadoras seleccionan los participantes acorde con los objetivos de la investigación, buscando la riqueza, profundidad y calidad de la información y no la cantidad ni la estandarización de la misma. Los resultados obtenidos en

este estudio se aplican nada más a la muestra en sí y no son generalizables a otra población ni interesa dicha extrapolación (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Específicamente para este estudio se invitó a los estudiantes que iniciaron la práctica profesional atención psicológica en contextos en el primer semestre de 2013 y continuaron activos hasta el segundo semestre del mismo año, y docentes que hacen parte del equipo de práctica en los seminarios teóricos y metodológicos del área clínica y neuropsicología en el segundo semestre.

4.3 Técnicas de recolección de información

Para lograr obtener la información que conduciría a la construcción de las categorías se utilizaron diferentes instrumentos entre los cuales se encuentran los grupos focales, las entrevistas semiestructuradas y las notas de campo.

4.3.1 Grupos focales

El grupo focal es un espacio que se presta para tener un debate abierto, el cual es accesible a todos y los temas de discusión son de preocupación común. Así pues, se propicia un intercambio de ideas, visiones y experiencias que pueden expresarse de manera emocional sin privilegiar ninguna posición (Bonilla y Rodríguez, 2005).

Los grupos focales constituyen un espacio público ideal para comprender las actitudes, creencias, el saber cultural y las percepciones de la comunidad en relación con algún aspecto en particular del problema que se investiga (Bonilla y Rodríguez, 2005).

Esta es una técnica que sirve como medio para recolectar en poco tiempo y a profundidad un volumen significativo de información cualitativa. Los integrantes que conforman el grupo son un ejemplo de una unidad mínima en acción, por lo tanto la información recolectada puede generalizarse, pero para ello y para que sea válida y representativa se requiere una planeación cuidadosa en términos de la selección de los sujetos que conforman los grupos,

del proceso de convocatoria a las sesiones, del diseño de la guía de preguntas y del manejo del grupo durante la entrevista (Bonilla y Rodríguez, 2005).

El objetivo de usar un grupo focal como técnica es ayudar al investigador a ubicarse en el terreno y conocer el lenguaje local, explorar el rango de actitudes, opiniones y comportamientos relacionados con el problema, observar el proceso del consenso y el desacuerdo y agregar detalles del contexto a los hallazgos cuantitativos. (Bonilla y Rodríguez, 2005). Para este caso en particular se utilizará esta técnica para explorar más a fondo los comportamientos, pensamientos y emociones de los participantes con relación a la práctica, lo cual llevará a una mejor comprensión de esta nueva propuesta formativa.

Los grupos se desarrollan a partir de variables ejes, con el fin de delimitar los espacios de interacción social que se organizan de una manera más o menos homogénea en torno a una experiencia compartida y validada culturalmente. Los grupos deben ser de 6-12 personas, las cuales deben ser a su vez guiadas por un moderador el cual debe asumir el papel de un observador ingenuo quien no conoce mucho el tema y pide a los participantes que le enseñen. Sin embargo debe tener una guía para conducir la discusión, esta no es un esquema rígido sino un medio para asegurar que la información fluya de manera lógica y flexible sin descuidar los objetivos (Bonilla y Rodríguez, 2005).

4.3.2 Entrevista

Como se mencionó anteriormente, también se realizaron entrevistas cualitativas, las cuales se tratan de un intercambio de ideas, sentimientos, percepciones y significados sobre un evento usando como medio las palabras, para que así el investigador pueda entrar en la realidad de su informante y comprender su visión, su rol y su comportamiento en el problema estudiado (Bonilla y Rodríguez, 2005).

Posteriormente, cuando el investigador ya ha logrado entrar en el mundo de los entrevistados y tiene la información para comprender sus relaciones, es momento de proceder a incorporar marcos interpretativos que permitan entender dicha información. Con éste paso, se busca alcanzar los dos pasos principales de las entrevistas: reconstruir el punto de vista de las personas estudiadas y enfocar esa información obtenida a la resolución del problema planteado en la investigación (Bonilla y Rodríguez, 2005).

Por lo anterior, es importante mencionar que la persona que haga la entrevista debe tener la habilidad no solo de obtener información pertinente sino de ir analizando lo narrado, para así llevar a enlazar lo obtenido con el problema y el propósito de la investigación (Bonilla y Rodríguez, 2005).

Existen diferentes maneras de realizar entrevistas abiertas, entre ellas está la semiestructurada. Esta consta de una serie de preguntas preestablecidas por los investigadores, con el fin de preservar el objetivo de la indagación y que a todos los participantes se les aborde desde los mismos tópicos, recolectando la misma información. Esta guía menciona los temas principales del estudio y aquella información en la que se pretende profundizar, para que así se lleve un proceso más sistematizado y organizado. Éstas entrevistas pueden llevarse a cabo a través de internet o de manera presencial. (Bonilla y Rodríguez, 2005)

4.3.3. Notas de campo

De igual forma se usará como instrumento los diarios de campo, documentos que se utilizan para plasmar la conclusiones, hallazgos, interpretaciones e ideas a futuro que surgen en el investigador, al igual que le permite vislumbrar detalles que pueden haber pasado por alto pero son determinantes a la hora de hacer el análisis. Estos diarios buscan recoger las experiencias de las prácticas obtenidas en un tiempo determinado, plasmadas de una manera reflexiva (Medina, 2012). De esta manera, para esta investigación, se utilizó esta herramienta

para poder ampliar interpretaciones además de proteger la identidad de los participantes de manera que se pudieran abarcar todos los temas sin temor a señalamientos.

4.4 Procedimiento

Fase 1. Identificación de los intereses del investigador, evaluación de relevancia disciplinar y pertinencia: Al hacer un estudio general de lo que se había vivido en la práctica hasta el momento se decidió desarrollar una sistematización de las experiencias emocionales de los profesionales en formación y sus docentes de la práctica atención psicológica en contextos.

Fase 2. Selección de los participantes: La selección fue guiada por uno a varios propósitos ya que la elección de cada participante depende de razones relacionadas con las características de la investigación, lo que implica que es una selección por conveniencia o muestreo intencional.

Fase 3. Desarrollo del guion temático. Anexo A

Fase 4. Desarrollo de las actividades: Se realizaron grupos focales y entrevistas semiestructuradas, los cuales fueron grabados y convertidos en notas de campo. Se entrevistó a los diferentes participantes, se analizó cada encuentro con ellos y después se sacaron conclusiones generales.

Fase 5. Construcción y análisis de categorías: Una vez obtenida la información se realizó la transcripción del audio. En ésta oportunidad se hicieron transcripciones literales y otras a modo de diarios de campo. Se organizó la información en unidades de análisis, para así descomponerla y analizarla más fácilmente. Anexo A

Fase 6. Elaboración del informe final y socialización: En ésta fase se buscaba encontrar significado a los resultados a través de relaciones e integraciones para así alcanzar una visión totalitaria de la práctica (Bonilla y Rodríguez, 2005). Dicho ejercicio se realizó a través del

contraste entre la teoría, los resultados y las experiencias que se tuvieron durante el proceso para así poder realizar una discusión de todos los elementos participantes y finalmente llegar a una propuesta. Una vez se obtuvo el producto final se hizo una socialización con los participantes de la investigación que a su vez son integrantes de la práctica, para que conocieran los resultados y se consiguiera una retroalimentación. A raíz de esta retroalimentación se buscó entender la evolución que han tenido los participantes desde el momento que se recogieron los datos y conocer su percepción frente al documento presentado, debido a que este busca ser la voz de sus experiencias.

4.5 Consideraciones éticas

Para la presente investigación se pretende explorar los componentes de la propuesta formativa para profesionales en psicología de la práctica atención psicológica en contextos, para lo cual será necesario recopilar las experiencias de estudiantes y profesores de la práctica. Así pues, es importante para las investigadoras hacer una especial aclaración con respecto al manejo que se le dará a dicha información.

En primer lugar, el lector debe saber que todos los participantes que accedieron a dar información que enriqueciera el proceso de investigación, firmaron un consentimiento informado (Anexo B). En él accedieron a participar de manera voluntaria, se les notificó del propósito de la investigación y de la ley 1090 de 2006 que regula el ejercicio del psicólogo en Colombia. Adicionalmente se comunicó que los resultados obtenidos de su participación serán compartidos en espacio académico pero siempre manteniendo la confidencialidad de su identidad. Por último se hizo énfasis en que los participantes tienen la libertad de retirarse de la investigación en el momento que así lo deseen y además tienen el derecho de manifestar cualquier inquietud acerca del proyecto en el momento que lo prefieran.

Por otro lado, es pertinente mencionar que con el propósito de cuidar las relaciones y obtener resultados objetivos, alejados de los asuntos personales que puedan haber surgido a lo largo del año de trabajo en la práctica de atención psicológica en contextos, las investigadoras han realizado la documentación de la información obtenida a modo de diario de campo. Sin embargo, es pertinente mencionar que se mantendrá siempre presente el principio ético de la investigación de no presentar datos que no sean verídicos y siempre buscar la mayor precisión (Cohen, R.J. & Swerdilk, M.E. 2006)

5. RESULTADOS

Teniendo en cuenta que el objetivo de la presente investigación es realizar una retroalimentación del proceso formativo que se llevó a cabo durante la práctica de atención psicológica en contextos, a continuación se presentarán los resultados obtenidos de la recopilación de experiencias de estudiantes y docentes.

Durante el desarrollo de la investigación surgieron unas categorías de análisis que se convirtieron en ejes del trabajo. En éste apartado, en donde se presentarán los resultados obtenidos, se retomaron dichas categorías a partir de las cuales se exponen los resultados. En la tabla 4 que se muestra a continuación se exponen dichas categorías junto con las subcategorías que le corresponden.

Tabla 4. Categorías y subcategorías del ejercicio de sistematización

Categorías	Componente emocional	Académica	Institucional	Propuestas
Subcategorías	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámica pedagógica • Obstáculos 	<ul style="list-style-type: none"> • Gratitud y reconocimiento a profesores 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas institucionales • Rol del 	

<ul style="list-style-type: none"> • Logros y aprendizajes • Enfoques teóricos • Preocupaciones formativas • Supervisión 	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas • Dinámica del grupo • Impacto emocional • Motivación 	psicólogo
--	---	-----------

Las categorías fueron: a) El componente emocional, que hace referencia a los componentes emocionales expresados por docentes y estudiantes, los cuales se consideraron influyentes en las comprensiones y reflexiones. b) la académica, que se definió como la estructura curricular de la práctica que favorece el desarrollo de competencias para el ejercicio profesional. c) institucional, entendida cómo la influencia de las dinámicas de las organizaciones donde se desarrolla la práctica (colegio y hospital) en el ejercicio del psicólogo y la comprensión de su rol en cada contexto d) propuestas, conformada por sugerencias dadas por los participantes para contribuir a la mejoría de la práctica de atención psicológica en contextos y el proceso formativo.

En la categoría emocional surgieron cinco subcategorías, las cuales son:

- Expectativas, que se definió cómo lo esperado por los estudiantes y docentes en comparación con lo presentado por la facultad.
- La dinámica del grupo, comprendida cómo las relaciones con la facultad y al interior de la práctica, como factor motivador o limitante.
- Motivación, la cual se centra principalmente en los contenidos que movilizan a los estudiantes.
- Impacto emocional de la organización administrativa, esta vez entendida como las emociones que se movilaron frente a los obstáculos con los que se han tenido que enfrentar profesores y alumnos debido a la organización y la información dada sobre la práctica.

- Gratitud y reconocimiento a profesores, definida como la manifestación de agradecimiento y admiración como característica de las relaciones con los profesores.

Dentro de la categoría académica surgieron seis subcategorías:

- Dinámica pedagógica que se basa en como la relación docente-docente y docente-estudiante influye en la transmisión del conocimiento y el aprendizaje.
- Supervisión, definida como un espacio donde se trabajó y asesoró en los casos individuales y desarrollo de los proyectos, apoyando desde lo ético y las herramientas teóricas de cada enfoque, adicional al seguimiento y acompañamiento emocional de docentes a estudiantes
- Enfoques teóricos las percepciones frente al encuentro de los diferentes modelos clínicos y las áreas de la psicología: clínica, salud y neuropsicología.
- Obstáculos, entendidos como las dificultades a la que se han tenido que enfrentar profesores y alumnos debido a la organización y la información dada sobre la práctica.
- Logros y aprendizajes, que implica el reconocimiento de los elementos teóricos aprendidos, del desarrollo de habilidades prácticas y el aprender a usar los recursos personales en pro del ejercicio profesional.
- Preocupaciones formativas, entendida como las inquietudes que genera en los estudiantes el nivel de formación con el que cuentan al llegar a la práctica y al finalizarla y las implicaciones que esto pueda tener sobre los usuarios con los que se trabaja en la práctica.

Así pues en la categoría de institucional surgieron dos subcategorías:

- Dinámicas institucionales, entendida como la influencia de las dinámicas de la organización en el ejercicio del psicólogo
- El rol del psicólogo, que se definió como la manera en que se concibe el ejercicio del psicólogo en cada una de las instituciones en las que se llevó a cabo la práctica.

Ahora bien, con base en estas definiciones se exponen los resultados obtenidos para cada una de dichas categorías y sus subcategorías correspondientes.

5.1 Categoría componente emocional

En cuanto a las expectativas al inicio de la práctica es importante mencionar que se tuvo en cuenta lo mencionado por profesores y alumnos, con el fin de poder contrastar los intereses de cada uno de los grupos y a su vez estudiarlos con relación a lo planteado por la facultad de psicología de la PUJ. Los reportes se presentan en la tabla 5 identificando las expectativas convergentes y aquellas que pueden ser diferentes y son definidas como expectativas múltiples.

Tabla 5: Expectativas al inicio de la práctica

Expectativas convergentes	Los estudiantes y los docentes esperaban que el proyecto de sexualidad les permitiera aprender el trabajo y manejo de grupos. No se apuesta al éxito individual sino a formar profesionales que puedan trabajar en equipo de manera que puedan aportar a su comunidad y contexto.	Los estudiantes y docentes esperaban poder dar respuestas acertadas y oportunas a las evaluaciones neuropsicológicas que se hicieron el primer semestre. Ambos grupos son conscientes de la dificultad que implica que las docentes encargadas de seguir el acompañamiento del proceso no estuvieran en el proceso de evaluación, pero aun así quieren hacer su mayor esfuerzo para tener los mejores resultados, pues tanto a estudiantes como profesores les preocupa lo que puedan dar a los pacientes.
Expectativas de Estudiantes	Expectativas de Docentes	
La mayor expectativa de los estudiantes era hacer clínica en un hospital o en consultores. Sin embargo, aunque lo consiguieron, la actividad y la	Los docentes no buscaban que los estudiantes realizarán su práctica en un espacio hospitalario porque querían que tuvieran más oportunidades de las que el HUSI	

Expectativas múltiples	<p>unidad en la que se inició el trabajo, no era lo que en lo que ellos esperaban.</p> <p>Los docentes perciben que los estudiantes llegan con la expectativa de trabajar con pacientes con psicopatologías.</p> <p>El cuerpo docente percibe que una de las expectativas de los estudiantes es hacer parte de la dinámica del hospital.</p> <p>Los estudiantes tenían la expectativa de poder dar más a los pacientes de lo que la práctica les permite. Ellos no sólo querían aprender durante el proceso, sino que esperaban poder dar mejores resultados a los pacientes.</p>	<p>les daría. Por su experiencia ellos sabían que los hospitales no serían un contexto que permitiera que se dieran los aprendizajes que ellos esperaban darles a los estudiantes.</p> <p>Los profesores buscaban que los estudiantes entendieran que la psicología clínica no se limita al hospital sino que se puede trabajar en diferentes contextos.</p> <p>Se espera que los estudiantes logren ver en las dificultades en lo emergente y en los ejercicios profesionales las oportunidades y elementos de los cuales se puede aprender. Se quiere formar psicólogos críticos y recursivos frente a las diferentes problemáticas. <i>“La invitación es a pensar y a crear a partir de esas dificultades”</i>.</p> <p>La expectativa es formar estudiantes éticos.</p> <p>Una de las expectativas es que los profesores se descentren, que se desprendan de sus enfoques para que así puedan construir conocimiento desde nuevas uniones, diálogo e integraciones de las perspectivas. Se busca hacer un trabajo donde se den diálogos que permitan un conocimiento conjunto sin olvidar lo particular de cada enfoque.</p> <p>Se espera que la investigación sea un componente que siempre esté presente en el trabajo de los estudiantes.</p>
------------------------	---	---

Como se pudo evidenciar en la información presentada anteriormente en la tabla 5, los docentes manifiestan tener mayores expectativas frente al proceso de formación de la práctica

de atención psicológica en contextos. Los estudiantes, por el contrario reflejan que a pesar de tener pocas expectativas, las que tenían radicaban en intereses que suscitaron al principio de la práctica, sin embargo después del choque de expectativas que les significó el no encontrar lo que esperaban al inicio, no los movilizó a despertar nuevos intereses. Como se pudo ver en el cuadro, los estudiantes ingresaron a esta etapa de la formación pensando y queriendo realizar su ejercicio práctico en un hospital, el no encontrarlo en un principio y después entrar al hospital y conocer su dinámica cerrada y jerárquica generó aún más choque y por consecuente desmotivación.

Por su lado, los profesores, además de haber construido más expectativas y por consecuente mostrar más esperanzas de construir una experiencia sólida y enriquecedora para los estudiantes, también se diferenciaron demostrando que del choque de expectativas encontraron resultados positivos. Para ellos, ésta transición permitió un aprendizaje, logrando que los estudiantes entendieran que la psicología clínica no se limita al hospital sino que se puede trabajar en diferentes contextos.

En este punto es importante considerar la dinámica del grupo, los participantes de la práctica de atención psicológica en contextos se caracterizaron por estar conformados por estudiantes interesados en sus procesos de formación y por docentes comprometidos y dispuestos a ayudarles a los estudiantes en dicho objetivo. Sin embargo, por ser el primer grupo que desarrolló lo planteado por la facultad de psicología de la PUJ, en las prácticas profesionales, tuvieron que atravesar un proceso de transformación. Por esto, a pesar de ser un grupo siempre dispuesto a dialogar y encontrar acuerdos, tuvo que verse marcado por una constante crisis, impactos emocionales y encuentros de expectativas.

Una de las percepciones que se pudo identificar en la dinámica de grupo se reporta en la figura 1

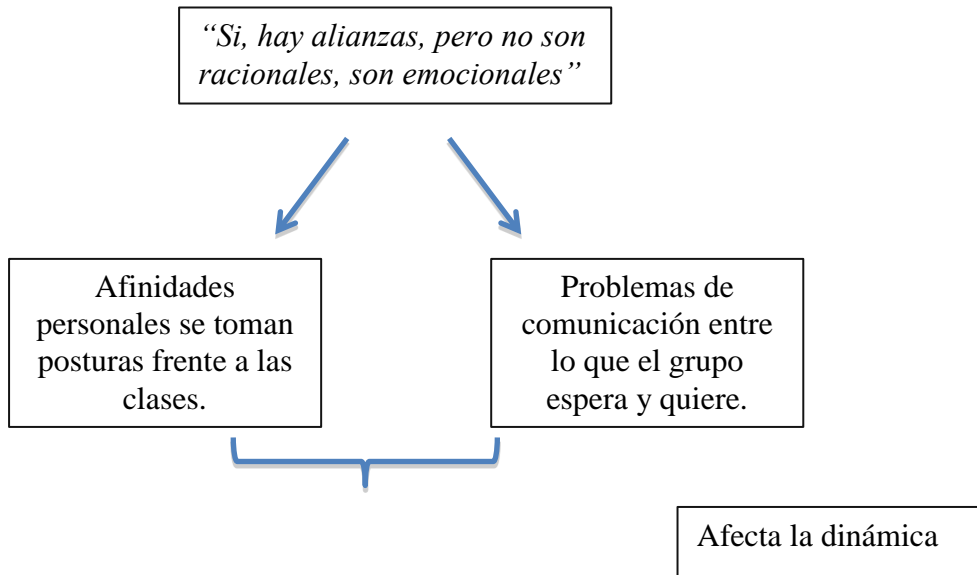


Figura 1: Dinámica de grupo 1

La figura 1 muestra como las afinidades personales son determinantes en la dinámica que se da en el grupo. Dependiendo de esto se da o no la comunicación, se asiste o no a clase y se aporta o no a la misma.

Por su parte en la figura 2 que se presenta a continuación muestra las diferencias que se dan entre los grupos por enfoque y todo el grupo en conjunto, así como las dinámicas en cada cual.

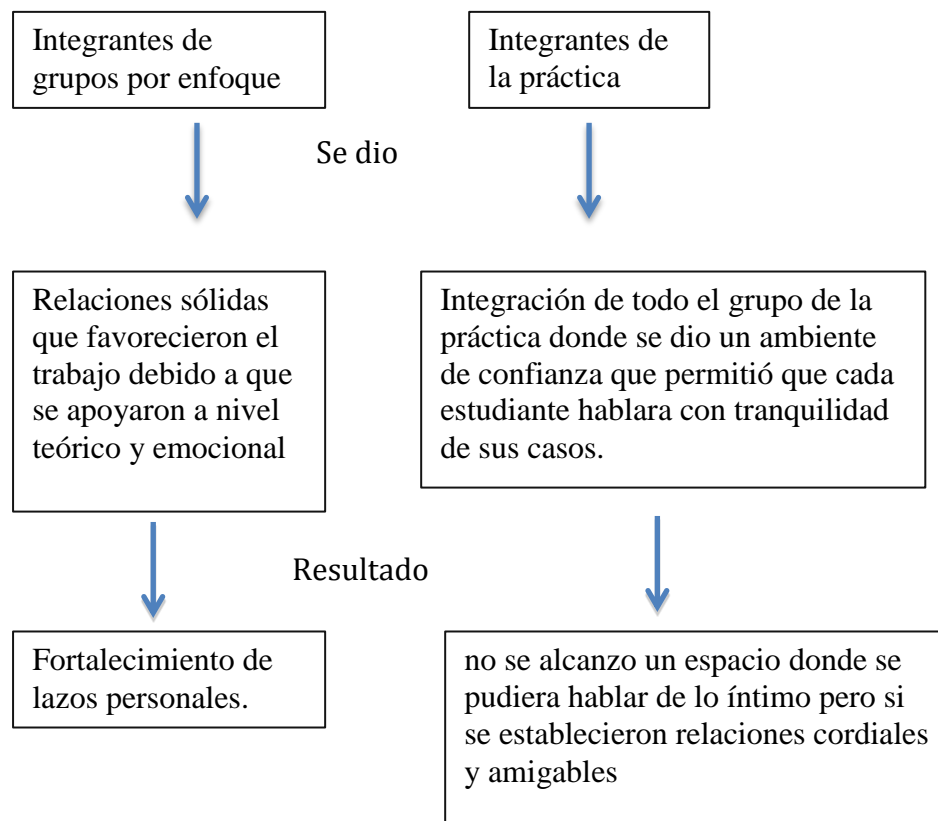


Figura 2: Dinámica de grupo 2

Para finalizar, en esta subcategoría se encontró que debido a que es un grupo muy emocional se dieron constantes choques de expectativas, permitiendo que el grupo tuviera muchos cambios emocionales que afectaron la dinámica de la práctica. Algunos lograron identificar las crisis y por consiguiente superarlas mientras que otros se mantuvieron en el malestar. Finalmente algo que se resalta, que afectó la dinámica del grupo de manera significativa, fue la ruptura en la continuidad de los profesores de neuropsicología, lo que llevó a que no se lograra integrar a las nuevas profesoras, lo cual fue leído en algunas oportunidades por los docentes como falta de interés y desmotivación por parte de los estudiantes que afecta de manera crucial la dinámica del grupo.

Al explorar de manera explícita la motivación se encontraron aspectos positivos y negativos. Para empezar, los estudiantes refieren sentirse motivados al sentir que su trabajo es

pertinente y tendrá un impacto en sus consultantes. Por ejemplo el trabajo en sexualidad se considera pertinente, debido a que es una problemática real en el contexto educativo. Ellos lo trabajan desde otra perspectiva y utilizando estrategias distintas a las que normalmente se les presenta a los estudiantes, lo cual a pesar de no ser un tema que los apasione, poder mirar este tema desde otra perspectiva, pasó de ser molesto a motivante. Así mismo se dieron las cosas con el tema de problemas de aprendizaje, pues debido a que los estudiantes no se encuentran interesados en la forma en que orientó el componente de neuropsicología, el tema de trastornos de aprendizaje no les interesa, pero si lo consideran pertinente dentro del contexto.

De igual forma sucedió con los contextos, al inicio no les motivaba, pero a lo largo del proceso, especialmente en el colegio, la perspectiva fue cambiando y se redujo el nivel de malestar.

Finalmente, con respecto al vínculo los estudiantes reportan no haber tenido oportunidad de trabajar éste tema en los ejercicios prácticos que se llevan a cabo en los contextos, por lo cual no les interesa ver el tema en clase.

Tal como se ha identificado en los hallazgos reportados hasta el momento, durante todo el proceso de exploración y la práctica como tal, se presentó una importante carga emocional en los participantes, especialmente en los estudiantes, por lo cual se estableció una categoría “impacto emocional” a este tipo de experiencias, que permite retomar las emociones que sobresalieron en el grupo junto con una descripción de los factores que las generan.

Particularmente, en la exploración realizada con los docentes, también identificaron el impacto emocional que generaba esta experiencia de práctica en los estudiantes.

Tabla 6: Impacto emocional

Emociones	Desencadenante
Rabia	<p data-bbox="432 439 1238 510">El no tener objetivos claros, pues sienten que "<i>se pone todo en juego pero sin una orientación</i>".</p> <p data-bbox="432 544 1222 757">La respuesta de la facultad, donde se dice que el nuevo pensum y por consecuente la práctica no buscan especializar, por lo que deben aceptar un plan de estudios con conocimientos generales para que después los amplíen en un postgrado. Sienten que es una respuesta irrespetuosa, pues consideran que no están recibiendo lo que merecen.</p> <p data-bbox="432 790 1209 862">Se percibe un sentimiento de abandono o descuido por parte de la facultad con los estudiantes del antiguo pensum.</p> <p data-bbox="432 896 1203 1003">Los profesores reconocen que las dificultades para abrirse mental y emocionalmente de los estudiantes se originan por un malestar con la organización de la universidad.</p>
Impotencia	<p data-bbox="432 1077 1190 1216">Los estudiantes sienten un profundo malestar por ser los primeros que tienen que asumir un cambio curricular, pues esto implica cambios y desorganización a costa de su formación profesional.</p>
Desmotivación	<p data-bbox="432 1290 1166 1429">El entrar a una práctica donde los estudiantes tenían unas expectativas y un imaginario de lo que sucedería y posteriormente realizar actividades opuestas hizo que se perdiera el interés.</p> <p data-bbox="432 1462 1214 1608">Los estudiantes siempre han mostrado el interés por dejar en los pacientes algo útil, por eso el no tener resultados visibles con las madres no los motiva a continuar trabajando en el contexto hospitalario.</p>
Incertidumbre	<p data-bbox="432 1682 1206 1895">Los docentes perciben en los estudiantes un estado de inseguridad, debido a que no saben a qué se van a enfrentar, que finalmente lleva al choque de expectativas. Esto les genera preocupación por lo que pueda suceder con su formación pero tampoco hay intenciones de proponer por parte de los estudiantes.</p>
Incomodidad	<p data-bbox="432 1968 1174 2029">Los estudiantes se muestran molestos porque la Facultad asignó un profesor que viajaría a mitad de un proceso que</p>

duraría un año. Les molesta que no se piense en las consecuencias que tiene esto en su formación profesional y en los procesos terapéuticos. Además, consideran que dicha falta de organización afecta a la dinámica del grupo, pues se hace evidente que incluso entre profesores, como equipo directivo, hubo que trabajar en las relaciones y el fortalecimiento del equipo.

Tal como se reporta en la tabla 6, el inicio y proceso de la práctica estuvo caracterizado por múltiples emociones asociadas a la rabia, la impotencia, la desmotivación la incertidumbre y la incomodidad, sin embargo, es muy importante considerar que desde un inicio los estudiantes expresaron gratitud y agradecimiento a los profesores, que como su nombre lo indica trata sobre lo logros que se le atribuyen a los esfuerzos de los profesores, razón por la cual los estudiantes se sienten sumamente agradecidos. Adicional a esto los estudiantes manifiestan un sentido de gratitud hacia sus docentes por haber depositado tanta confianza en ellos, pues esto desencadenó otras emociones como la motivación y la seguridad respecto a lo que estaban haciendo. Finalmente los estudiantes resaltan de manera vehemente, la admiración que sienten hacia sus docentes por los conocimientos académicos que tienen y la manera como con facilidad y pasión los transmiten, al igual que las experiencias valiosas y enriquecedoras que han tenido durante su práctica profesional.

Igualmente, al realizar la socialización de este ejercicio de sistematización que coincidió con la finalización del semestre, paralelo al reconocimiento de esta experiencia emocional, también surgieron otras relacionadas con la satisfacción por el trabajo realizado y los aprendizajes conseguidos, la nostalgia por abandonar su práctica y el proyecto en el cual se involucraron y participaron de una manera activa y con compromiso frente a su ejercicio profesional, la gratitud que aunque fue reportada desde un principio en este momento valora no solo la intención y acción de sus docentes sino la experiencia que tuvieron en su proceso formativo y seguridad por haber logrado explorar algunas competencias y habilidades como

psicólogos con las cuales hoy en día cuentan para realizar su ejercicio profesional.

5.2 Categoría Académica

En primer lugar queremos considerar la dinámica pedagógica que se identificó crucial en el proceso formativo, en la cual se identifica cómo la relación docente – docente y docente - estudiante influye en la transmisión del conocimiento y el aprendizaje.

Se identificó que la dinámica de la clase se encuentra fuertemente influenciada por las características del docente, en tanto en muchas oportunidades las actividades o las estrategias pedagógicas que se implementan se ajustan a las condiciones establecidas por el docente, que en algunas oportunidades no corresponden con las condiciones específicas del proceso formativo, careciendo en algunas asignaturas de articulación entre la dinámica pedagógica y las características particulares del grupo.

Otro elemento ligado a las características personales del docente son las relaciones personales, en tanto las particularidades de sus relaciones influye en la dinámica pedagógica en elementos favorables pero en ocasiones obstaculizadores. En este aspecto también se identificó una influencia de los modelos teóricos en la dinámica pedagógica.

En la dinámica pedagógica se presentaron unas situaciones críticas al inicio de la práctica, definidas por los estudiantes como desmotivación por un choque de expectativas de la facultad, de los profesores y de los estudiantes: *"La indisposición en varios momentos del grupo, afectó el avance de las clases teóricas, al tener que recurrir a generar espacios de acuerdos entre docentes, estudiantes y propuestas de intervención"*. Esto generó un malestar y desmotivación que se evidenció en la inasistencia a los seminarios. Sin embargo esta crisis se convirtió en oportunidad de crecimiento, cambiando la dinámica y dando otras luces tanto a estudiantes como a profesores, lo que hizo que la dinámica pedagógica se planteara a partir de un conjunto de acuerdos construidos entre docentes y estudiantes.

Ligado a la práctica pedagógica se identificó un proceso crucial que fue el espacio de la supervisión, al cual se le otorgó una categoría independiente debido a la relevancia otorgada por el grupo, la cual es reportada en la tabla 7.

Tabla 7: Percepción frente al espacio de supervisión

Relación cercana docente – estudiante (académica y emocional)	<ul style="list-style-type: none"> • Fue más común en la supervisión clínica • Favorece la adquisición de herramientas y en ella se aprende la teoría a profundidad, motivo por el cual estos estudiantes terminan aprendiendo más del enfoque de cada supervisor que de los otros dos. • Pudieron fortalecer la confianza en ellos mismos, debido a que los docentes estaban pendientes del proceso emocional de cada estudiante y cómo esto afectaba el trabajo práctico.
Relación poco cercana docente – estudiante (solo académica)	<ul style="list-style-type: none"> • Se presentó en neuropsicología, donde se percibió una supervisión directiva y técnica sin retroalimentación de los procesos. • En algunos clínicos, los participantes manifiestan que no sintieron que haya sido un espacio para el seguimiento de sus casos, por lo que tuvieron que recurrir a otras fuentes de apoyo para responder a lo que se les demandaba en el hospital y en el colegio. Se percibieron las supervisiones como un espacio donde se orientaba a qué hacer, más no a cómo hacerlo. • Así mismo algunos estudiantes afirman que las supervisiones apoyan y complementan los seminarios, al igual que los procesos individuales y grupales, sin embargo no sienten que el apoyo para estos proyectos haya sido tan fuerte. De igual forma afirman que este espacio que se considera de apoyo se mueve dentro de exigencias, pero no se da lugar para reconocimientos y logros.

Esta categoría fue muy significativa, ya que permitió identificar lo valioso que es este espacio en el proceso formativo, pero a su vez establecer las características de las relaciones que se establecen que pueden favorecer o no el aprendizaje, lo cual soporta nuevamente que las características de la relación docente – estudiante y los componentes que allí se involucran son críticos para el proceso de formación profesional.

Otro elemento que fue explorado de manera particular fue la participación de los enfoques teóricos de la clínica en la práctica. Acerca de éste aspecto se evidenciaron posiciones que están en contra de llevar a cabo la integración, debido a las significativas diferencias entre

cada modelo, pero también se percibieron respuestas donde señalaban puntos de encuentro enriquecedores para el proceso formativo, percepciones que se reportan en la tabla 8.

Tabla 8: Enfoques teóricos

Ventajas de la integración de enfoques	Desventajas de la integración de enfoques
<p>En los momentos de encuentros entre los enfoques se pudieron generar debates muy enriquecedores, construyendo conocimiento sin perder las características particulares de cada enfoque. A pesar de las dificultades que esto implicó especialmente para los profesores, uno de los participantes concluye que desde su experiencia <i>"es posible, lo que pasa es que nadie lo ha intentado"</i>.</p> <p>La integración da la posibilidad de ser proactivos, creativos y críticos a la hora de intervenir.</p> <p>A lo largo de la recolección de información acerca de éste aspecto sobresalió la ética como uno de los puntos comunes de los enfoques. Es decir, que del ejercicio de integración de los modelos que se llevó a cabo en la práctica, el elemento más claro para los estudiantes es que la ética es el factor que los une, para todos los enfoques es un eje fundamental en su ejercicio, independiente de la perspectiva teórica desde el cual lo lleven a cabo.</p>	<p>Los participantes consideran que integrar los enfoques en una misma práctica hace que llegar a un acuerdo metodológico sea imposible.</p> <p>Éste grupo de participantes manifestó que por más de que sea enriquecedora la discusión, no es práctico. Consideran que en la experiencia obtenida, los enfoques se quedaron discutiendo entorno a lo mismo durante todo el semestre.</p> <p>La expectativa de que los estudiantes no tuvieran una especialización en un enfoque no se cumplió. Los estudiantes reportan haber terminado la práctica sabiendo más del enfoque en el cual trabajaron en la supervisión.</p>

Para revisar los obstáculos, logros y aprendizajes de esta experiencia se presentan los hallazgos más significativos en la tabla 9.

Tabla 9: Obstáculos y Logros y Aprendizaje

	Obstáculos	Logros y Aprendizajes
Comunicación con la Facultad	Falta de comunicación al interior de la Facultad, pues los docentes participantes de la práctica y quienes la plantearon no son los mismos. El equipo considera que esto influyó que es diferente lo que se ofreció y lo que se pudo hacer.	Se reconoce que a pesar de las dificultades u obstáculos que se presentaron durante la práctica, hubo más cosas buenas que malas En palabras de un participante... <i>"yo si siento que he aprendido cosas chéveres y siento que ha sido más lo bueno que lo malo"</i> ...
	Malentendidos en la comunicación que los estudiantes reciben de la Facultad. Manifiestan que se recibe más información extraoficial que oficial.	Se lograron hacer acuerdos de trabajo entre docentes y estudiantes
	El cambio de profesora mitad de año se tomó como falta de planeación y esto afectó significativamente el proceso. Pues los estudiantes percibieron una ruptura, donde se perdió mucha información acerca de los casos. Además ya había iniciado una dinámica grupal donde fue difícil que las nuevas profesoras ingresaran.	
Neuropsicología	Hay descontento por la integración de neuropsicología. Los estudiantes manifiestan un malestar por haber llevado a cabo una actividad, que desde su punto de vista es técnica e irresponsable, porque no contaban con todos los elementos para tener un desempeño competente. Con la experiencia obtenida, los participantes manifiestan que no se logra una articulación entre la psicología clínica y la neuropsicología, -como lo expresó un participante: <i>"yo sentía que eran dos trabajos muy distintos aunque era con el</i>	Se alcanzó un conocimiento básico con respecto a los problemas de aprendizaje y la manera en que la neuropsicología los explica. Los estudiantes refieren que son capaces de identificar elementos de neuropsicología para poder trabajar de manera conjunta. Los temas son considerados interesantes y útiles como un conocimiento que da apoyo a los profesionales, sin embargo no es pertinente para el trabajo que se está llevando a cabo en la práctica.

mismo niño, era dos caminos muy separados”.

Ligado a lo anterior, los estudiantes manifiestan un malestar porque perciben que hay una falta de formación académica para poder asumir de manera responsable y adecuada un proceso de neuropsicología. Adicionalmente no todos estaban enterados del componente de neuropsicología y nadie sabía el manejo que se le iba a dar a este.

No hubo una retroalimentación de los ejercicios que el profesor asignó, en el área de neuropsicología, evidenciando falta de organización y poco interés en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

<p>Construcción de la práctica por parte de estudiantes de docentes</p>	<p>Estudiantes perciben que no hay un apoyo de la facultad hacia la práctica y que los docentes tienen que responder a pesar de la falta de recursos. Por esto concluyen que los estudiantes y los docentes son quienes construyen la práctica a partir de unos parámetros mínimos que da la facultad. Dichos parámetros se vuelven limitantes y por cumplir con ellos, se convierten en "relleno" y obstaculizan el desarrollo de la práctica...<i>"Este neuro, en éste semestre como que me parece embutido, ahí metido, como que nada que ver"</i>... Los profesores debieron reformular sus planes por los parámetros que estableció la facultad y que ellos no pueden modificar.</p>	<p>Se considera un logro el haber podido construir la práctica junto a los profesores, a pesar del malestar que genera que a causa de ellos perdieron muchas oportunidades para su formación.</p>
<p>Componentes formativos</p>	<p>Práctica tiene muchos componentes: clínicos (3), salud, neuropsicología, proyecto de sexualidad, problemas de aprendizaje y vínculo. Debido a</p>	<p>Se logra romper con el miedo inicial a enfrentarse a un caso individual en trabajo terapéutico.</p>

esto el manejo de los tiempos y las demandas de cada seminario y proyecto como la cantidad de lecturas, fue confuso y difícil. Por esto, se considera que áreas tan amplias y pertinentes como la neuropsicología deben tener su propia práctica para que los estudiantes puedan tener una formación completa en alguna de las áreas. *"a mí sí me parece peligroso de ésta última práctica y éste tipo de ejercicios, entonces simplemente asumirlo todo y yo creo que las especializaciones son importantes."* Por tener tantos componentes se ha tenido que dejar de lado la teoría.

No hay continuidad de un semestre a otro. Por ejemplo en psicología de la salud, los estudiantes consideran que han aprendido contenidos muy importantes, pero lo que se vio en el primer semestre quedó atrás y lo del segundo semestre es útil pero nuevo y desligado.

Se reconoce que el seminario de salud es determinante y de gran aporte para los estudiantes. *"Yo creo que salud es como el eje de todo, fue una base esencial"*, así mismo otro estudiante comenta *"que sin salud no habría práctica"*.

El trabajo durante la práctica *"fue una buena primera aproximación para el trabajo clínico"*, debido a la adquisición de herramientas básicas como la empatía, la recursividad, la confianza con el paciente y la habilidad de escucha. Además aprendieron estrategias y herramientas para terapia breve a parte de la capacidad de autocrítica del rol del psicólogo. Así mismo lograron ser conscientes de revisar todas las perspectivas antes de llevar a cabo una acción para poder realizar un trabajo más ético.

Los estudiantes consideran que fue un logro ampliar la perspectiva frente a la sexualidad (problema de investigación) no sólo en ellos sino en los estudiantes de los colegios que participaron en los talleres. Esto genera un sentimiento de satisfacción en los practicantes debido a que se logró dejar en el contexto educativo un legado diferenciador de los demás proyectos de sexualidad.

Se reconoce una fortaleza en el área de clínica, refieren tranquilidad y seguridad.

		<p>Además sienten que el trabajo es pertinente y al tener habilidades para hacerlo sienten que se está haciendo un ejercicio responsable.</p> <p>Se reconoce que la supervisión fue un espacio de acompañamiento que permitió adquirir herramientas para manejar los casos individuales en los colegios. Dicho logro se atribuye a la confianza que los profesores depositaron en los estudiantes y la admiración de estos por sus docentes.</p> <p>Se alcanzaron logros no sólo a nivel académico y profesional, sino personal como flexibilidad, resiliencia y contención y manejo emocional durante las sesiones.</p>
Seminarios Metodológicos	<p>No se percibe un acuerdo previo de la manera en que los tres enfoques trabajarían de la mano, lo cual llevó a que se produjeran muchos choques.</p> <p>Las conversaciones y debates con respecto al proceso y la estructura de la práctica fueron reiterativas, lo cual consumió mucho tiempo de otras actividades necesarias.</p> <p>No se establecieron unas pautas del manejo de los casos del hospital y del colegio, por lo que posteriormente llevó a que se percibieran choques metodológicos entre los representantes de cada enfoque.</p>	<p>El haber tenido espacios de conversación entre los enfoques se consideró un logro por parte de los estudiantes porque se pudo ampliar la perspectiva identificando los puntos de encuentro y de diferencia.</p>
Contextos		<p>Con lo realizado en la práctica, algunos estudiantes pudieron definir en que les</p>

gustaría ejercer y en que no.

Conocieron las dinámicas
que se dan en cada contexto
lo cual consideran
indispensable para las
decisiones que van a tomar
sobre su ejercicio
profesional, definiendo su
rol y desarrollando ciertas
habilidades que le permitan
realizar un ejercicio
satisfactorio.

En la subcategoría de obstáculos se encontró que existen cuestionamientos en torno a las metas y los objetivos de la práctica, donde hay percepciones diferentes entre docentes y estudiantes, quienes han percibido poca claridad. A continuación se muestra una figura con el paralelo entre docentes y estudiantes.

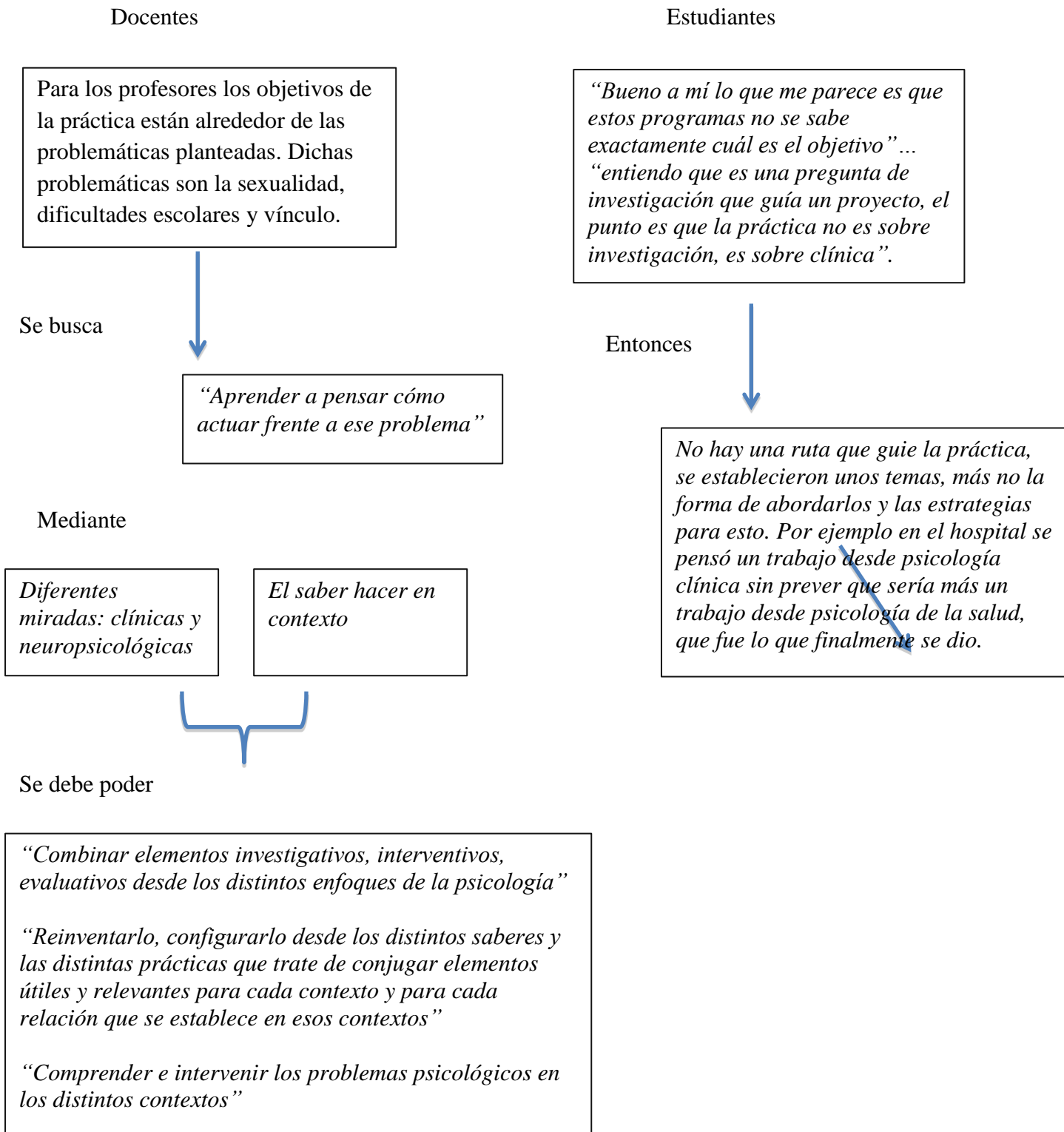


Figura 3. Comparación de objetivos percibidos entre docentes y estudiantes

En este mapa se evidencia que con respecto a la ruta que plantean los docentes en cuanto a los objetivos de la práctica, los estudiantes difieren completamente, pues no ven objetivos claros ni una ruta a seguir. Los profesores manifiestan que existen tres problemáticas para abarcar en la práctica; la sexualidad, los problemas de aprendizaje y el vínculo. Este último no fue significativo, ni se hizo presente en las apreciaciones de los estudiantes, de igual forma no consideran que la investigación sea un tema transversal en la práctica como lo manifestaron los docentes. A diferencia de esto y como se evidencia en el cuadro, un tema que si fue transversal y de suma importancia para los estudiantes fue la psicología de la salud, la cual en las respuestas de los docentes no fue reportada de manera explícita.

A lo largo del proceso de sistematización de la práctica de atención psicológica en contextos, se evidenció de parte de los estudiantes respuestas que reflejaban una preocupación constante por las herramientas y habilidades con las que ingresaron a la práctica y por las que desarrollaron durante ésta, lo cual se determinó como preocupaciones formativas. Además, a raíz de esto, hicieron un énfasis especial en la manera en que al inicio considerar esa falta de herramientas para llevar a cabo una práctica generaba en ellos inquietud acerca de las consecuencias que eso traería para los pacientes.

Haciendo una evaluación del proceso académico durante la práctica, se reportó que a lo largo del ejercicio se percibieron dificultades para que los estudiantes participaran en los seminarios integrados y en las clases de cada uno de los modelos. Una de las respuestas que se le dio a la falta de participación fue una serie de vacíos conceptuales que hacía que los estudiantes no tuvieran la confianza para participar libremente. Con respecto a lo anterior, los estudiantes confirmaron que es ésta una de las causas, pues se sienten inseguros al notar que no tienen el bagaje teórico para poder discutir acerca de las problemáticas de la psicología con fundamentos y argumentos sólidos. Por esto, ellos y algunos docentes reportaron que tuvieron que aprender los elementos necesarios para la práctica durante el desarrollo de ésta.

No obstante, hay quienes se sienten satisfechos con el nivel de formación con el que cuentan, pues consideran que es el adecuado para la etapa en la que se encuentran. Por su lado, quienes si se sienten afectados y preocupados, asocian esto a vacíos teóricos a la formación del ciclo básico.

Los profesores esperaban que a lo largo de la práctica pudieran trabajar los elementos conceptuales relacionados a las problemáticas específicas que se estaban trabajando en los contextos, sin embargo a causa de los vacíos teóricos de los estudiantes hubo que retroceder a estudiar conceptos básicos y así mismo, a reestructurar sus planes de trabajo.

Más específicamente, uno de los docentes explica la situación mencionando que... *“al no tener como pre requisito clínica dos, llegan con vacíos en competencias clínicas, en la conceptualización y comprensión de las situaciones problemáticas, haciéndose más lento para los estudiantes el proceso de aplicación de los elementos teóricos de la clínica que usan como marco comprensivo”...*

Por su parte, las preocupaciones con respecto a las consecuencias que tendrían los procedimientos de evaluación neuropsicológica y de trabajo clínico, debe mencionarse que fue uno de los elementos que más se presentó en las respuestas de estudiantes y docentes. Para ellos, la ética fue uno de los componentes de los cuales más se aprendió por la constante insistencia por parte de los docentes y sobre todo por la constante reflexión en la que se vieron inmersos a partir de los ejercicios que se estaban llevando a cabo.

Una de las situaciones en las cuales los estudiantes reportaron haber tenido más reflexión en torno a la ética fue en la aplicación de pruebas de neuropsicología. Esto se debió a que los practicantes reconocían no tener ni el conocimiento ni las habilidades para aplicar herramientas de evaluación tan importantes y determinantes para la historia clínica de sus pacientes, como son la ENI y el WISC.

El cuestionamiento que los estudiantes mencionaron giraba en torno a la responsabilidad que implicaba dar un diagnóstico sin tener los conocimientos de neuropsicología para hacerlo, junto con la preocupación que generaba en ellos el sentir que estaban experimentando y aprendiendo a costa de los pacientes, sin contar con los recursos para poder darles una retroalimentación acertada y útil.

En conclusión, reportaron sentir una profunda contradicción entre la teoría y la práctica que estaban llevando a cabo.

Adicionalmente, otra de las reflexiones en torno a la ética que reportaron los participantes es la contradicción que se dio con respecto a los diagnósticos irresponsables y los rótulos. Pues ellos mencionaron que a lo largo de los seminarios y la experiencia junto a los profesores se hizo especial énfasis en la importancia de no hacer diagnósticos apresurados para así evitar los rótulos que tanto se presentan en contextos como los educativos. Sin embargo, los estudiantes consideran que la evaluación de neuropsicología fue un ejercicio que estimulaba dichas prácticas irresponsables.

Varios estudiantes mencionaron que sentían que los informes que estaban enviando a los colegios y a los hogares de los pacientes no tenían el respaldo para hacer esas afirmaciones y por consecuente fomentaban la posibilidad de establecer rótulos en los niños. Estas experiencias mencionadas con relación a la evaluación de neuropsicología, llevaron a que los estudiantes reportaran *“incomodidad, frustración, sensación de inutilidad e ineptitud”*.

Con respecto al trabajo en grupos, los estudiantes también percibieron una inconsistencia ética en su actuar. Pues los practicantes sintieron que al haber realizado actividades en grupo en torno a un tema tan controversial como la sexualidad, los puso en una encrucijada que los llevó a cometer faltas éticas. Por ejemplo, se menciona que a lo largo de dicho trabajo, en los grupos se contó con estudiantes con perfiles e historias de vida diferentes, haciendo que el

trabajo en grupo les afectará y que ellos como psicólogos en formación no supieron cómo manejarlo.

5.3 Categoría Institucional

Esta categoría se compone por dos subcategorías: las dinámicas institucionales y el rol del psicólogo.

Los estudiantes consideran que *"el psicólogo clínico debe saber lidiar con las dinámicas institucionales, eso es principal, para que no se convierta en un conflicto pero tampoco aceptar todo"*, es decir que para definir su rol como psicólogo debe tener en cuenta la institución para la cual trabaja. Esto evidencia la relación directa entre las dos subcategorías, por lo que se presentarán los resultados paralelamente.

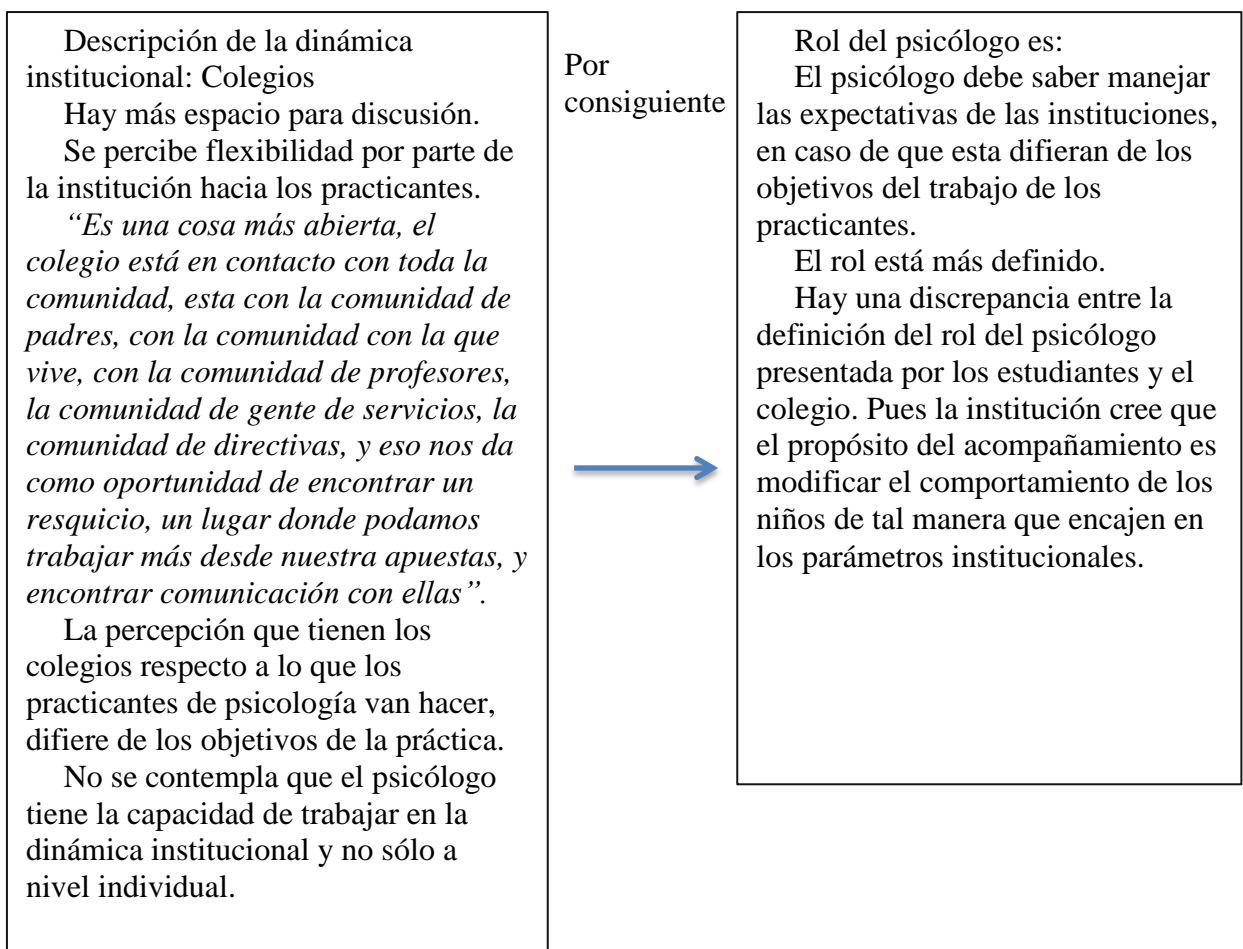


Figura 4: Dinámica institucional colegios

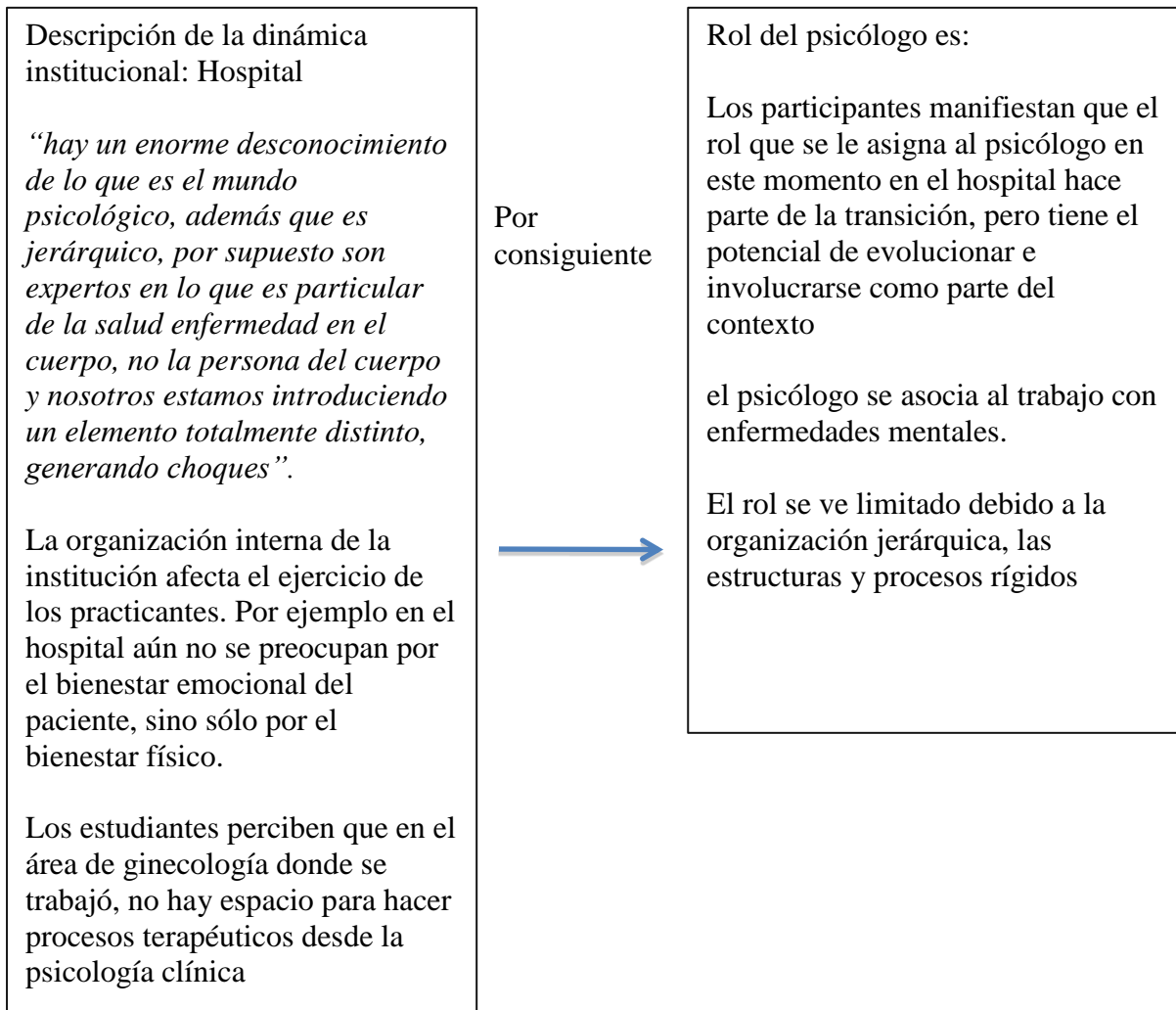


Figura 5: Dinámica institucional hospital

Para concluir, es importante mencionar que lo sucedido en las instituciones durante este año, fue determinante en los aprendizajes de los estudiantes. Ellos manifestaron que la psicología es tan amplia que no está bien definido su rol y por consiguiente las prácticas que deben llevar a cabo en los diferentes contextos. Esto puede llevar a que el psicólogo se convierta en técnico y deje de lado características importantes para hacer un buen ejercicio, en otras palabras puede llegar a preocuparse más por la forma y no por el contenido.

5.4 Categoría de propuestas

Por último está la categoría de propuestas, que como se mencionó anteriormente consta de sugerencias para el mejoramiento de la práctica. En esta categoría sobresalieron cuatro temas acerca de los cuales los participantes comentaron, demostrando así que son los puntos que se deben revisar. En primer lugar se sugiere el desarrollo de actividades que permitan que los integrantes tengan un mayor acercamiento personal. Más específicamente los estudiantes sugieren que se den espacios durante el año de práctica para que el grupo se separe de lo académico y se incorpore en una dimensión emocional por la que están atravesando estudiantes y docentes, con el fin de alivianar angustias, pero ante todo formar un equipo de trabajo sólido.

Adicionalmente con respecto a los contextos los participantes proponen que para los próximos estudiantes que ingresen a esta práctica, sería valioso que se vincularan con consultores en psicología u otra institución donde esté más establecido el rol que se debe llevar a cabo. Esto se planteó, ya que en el hospital todavía hay que abrir espacios para poder realizar un trabajo significativo y bien recibido. Respecto a la estructura de la práctica los estudiantes resaltan lo valioso de tener contacto con los tres enfoques propuestos, sin embargo mencionan que ese acercamiento valdría la pena hacerlo durante el primer semestre y que en el segundo se haga énfasis en uno de ellos.

Finalmente respecto al componente de neuropsicología proponen que en principio para poder entrar a la práctica debe haber un prerrequisito de haber visto neuropsicología clínica, sin embargo hay quienes consideran que este componente debería ser un apoyo para ampliar las comprensiones que se hagan desde la psicología clínica, más no debería ser un componente que se involucre en el ejercicio práctico. Así pues otros participantes consideran que esta disciplina no debería involucrarse en esta práctica, sino que debería tener su propio espacio debido a lo amplio y complejo.

Consecuente con la socialización de este ejercicio de sistematización realizado a los participantes: docentes y estudiantes, sugirieron incluir las competencias y productos que fueron logrados al finalizar la práctica profesional.

5.5 Competencias y productos

Al finalizar la experiencia de la práctica atención psicológica en contextos, fue posible evidenciar un conjunto de aprendizajes y logros representados en los productos que desarrolló cada uno de los equipos y cada profesional en formación.

A continuamos se expondrán las competencias profesionales desarrolladas en tres grupos: competencias teóricas, metodológicas e investigativas:

a) Competencias teóricas:

En un marco general los estudiantes refieren mayor flexibilidad frente al abordaje de las perspectivas teóricas, una actitud crítica y reflexiva ante los postulados y el reconocimiento de la complejidad de los fenómenos.

Algunos de los ejes temáticos de los debates que acompañaron este proceso fueron: la sexualidad con todos los componentes constitutivos, el vínculo afectivo, las problemáticas escolares, el rol y el quehacer del psicólogo en diferentes contextos, la perspectiva de salud, los determinantes sociales en salud, la visión de la promoción y la prevención en salud, la ética, la noción de sujeto, el desarrollo psíquico y el desarrollo humano, entre otros.

Estos debates fueron enriquecidos desde la psicología clínica: el psicoanálisis, el modelo sistémico y comportamental, la psicología de la salud y las neurociencias.

Adicionalmente, fue posible explorar algunos elementos críticos en cada uno de los modelos como: la perspectiva funcional, las propuestas para el análisis del comportamiento desde la tercera generación terapéutica, la teoría del pensamiento del psicoanálisis y teorías del aprendizaje, propuestas para el trabajo en el equipo terapéutico, el desarrollo y tipo de

preguntas, que cada uno de los equipos pudo desarrollar en los seminarios teóricos y profundizar en estas perspectivas desde el acompañamiento particular de cada modelo.

Pese a que no se logró una profundidad en las propuestas fue posible una aproximación a cada una de estas reconociendo su cualidad del valor, identificando los puntos de encuentro y desencuentro.

A partir de estos ejercicios los estudiantes reconocen mayor desarrollo en el análisis de contextos como el escolar, social y comunitario, así como la capacidad para la identificación y delimitación de un problema partiendo del reconocimiento de los diferentes factores relacionados con el mismo, que implica una mirada compleja e integrativa de los elementos del contexto como institución, la cultura, las condiciones socio-políticas, económicas y características particulares de los sujetos, y fundamentalmente el rol del psicólogo en estos escenarios, sus alcances y limitaciones.

b) Competencias metodológicas:

Los estudiantes refieren la capacidad para poder realizar una atención primaria a una persona o una comunidad.

Se desarrollaron habilidades puntuales en procesos de evaluación – intervención que involucra la observación participante, la entrevista clínica, el desarrollo de grupos focales y de discusión, talleres, aplicación de instrumentos, entre otros. Así mismo lograron el planteamiento del problema, establecimiento de objetivos y propuestas de trabajo, sistematización de información y análisis, donde lograron integrar los elementos conceptuales y éticos que acompañan el desarrollo de la práctica.

Así mismo, cada uno dentro del modelo clínico que recibió acompañamiento logró mayor consolidación teórica y metodológica, desde el proceso de evaluación y acompañamiento, preparación de las sesiones, desarrollo de protocolos, análisis del proceso, revisión de su postura como psicólogo y la relación terapéutica, igualmente el manejo de elementos técnicos

particulares de cada propuesta como el proceso de formulación clínica o las revisiones meditativas.

En términos de habilidades consideran que logran el establecimiento de una relación terapéutica, descubrieron habilidades como: la empatía, la validación emocional y de contenido, el uso del silencio y manejo de paralingüísticos, movilización de recursos, atención en crisis, regulación emocional, manejo de preguntas, retroalimentación, contención, entre otros.

Competencias investigativas:

El equipo rescata de manera primordial la perspectiva de intervenir investigando propuesta desde la práctica, reconociendo en esta una aproximación diferente para el acompañamiento de individuos y comunidades, desde el reconocimiento del rol del psicólogo y la ética.

Logran reconocer en esta perspectiva las implicaciones epistemológicas y técnicas involucradas en el desarrollo de las propuestas.

Adicionalmente, se desarrollaron habilidades para el proceso de exploración, sistematización y análisis del ejercicio investigativo, siendo este una constante en la intervención del psicólogo.

Algunos de los productos de esta experiencia fueron:

- Procesos de atención individual desarrollados desde cada modelo que involucra propuestas para el análisis y sistematización diferentes.
- Propuestas para el acompañamiento hacia el desarrollo de una sexualidad facilitadora del desarrollo psíquico y humano a partir de la investigación y el trabajo con los jóvenes incluyendo ejes como: la afectividad, el manejo del cuerpo, el establecimiento de límites, el género, las transiciones generacionales, la violencia, el principio del cuidado, la

evitación experiencial, el control social, la participación de actores como: profesionales, jóvenes, padres, instituciones, entre otros.

- Propuestas para el manejo de problemáticas escolares en las instituciones educativas desde la mirada de la clínica, la psicología de la salud y las neurociencias.
- Propuestas para el acompañamiento en la unidad de neonatos desde la atención en crisis, el apoyo a familias, la disponibilidad del servicio, mindfulness, entre otros.
- Desarrollo de pautas comunicativas para la humanización del servicio en la unidad de neonatos y la sensibilización hacia el vínculo y la lactancia.
- Lineamientos para profesionales en el contexto escolar y hospitalario.

6. DISCUSIÓN

Retomando lo planteado en el capítulo de método donde se mencionó que se construiría la sistematización a partir del modelo planteado por Borja (2004) es pertinente mencionar la experiencia desde el rol de investigador, por lo cual nos permitiremos presentarlo en primera persona.

En primer lugar, al ser participantes de la práctica de atención psicológica en contextos fue difícil lograr la objetividad en tanto nuestra historia en la práctica también se encontraba cargada de experiencias y emociones. Con el desarrollo de la sistematización, se fue recogiendo información de diferentes frentes y con esto fue posible comprender algunos elementos que desde la perspectiva de participantes no se conocía, lo que permitió desde el rol del investigador objetivizar la mirada y la postura frente a la práctica y así mismo darle una lógica a la experiencia. Se comprendieron muchos aspectos de la estructura y la organización que antes no se concebían, a medida que empezamos a encontrar que las actividades que nos preocupadas igual que al resto del grupo tenían una explicación teórica y

que se estaban llevando a cabo con una justificación se pudo separar las emociones para pasar a una posición conciliadora desde las oportunidades que ofrece para la formación.

Otra experiencia importante durante este proceso fue el poder evidenciar como los participantes en los grupos focales no sólo se descargaban emocionalmente sino que reconocían logros y aprendizajes que ellos en ese momento no era conscientes que tenían. Esto fue importante porque respalda que a pesar de la transición la propuesta de la práctica si está teniendo una trascendencia e impacto positivo en los estudiantes.

A raíz del entendimiento de los otros elementos que antes de iniciar este trabajo no se tenían en cuenta, logramos hacer un análisis de las experiencias donde no sólo se llevó a un nivel de comprensión sino que a partir de eso fue posible plantear propuestas para dar respuesta a lo que los estudiantes manifestaron y de esta manera retroalimentar y aportar a la facultad de psicología de la PUJ una perspectiva desde la voz de los estudiantes.

A partir de esto se invita al lector a hacer un recorrido donde se plantearan los análisis a los cuales se pudo llegar a través de la conjugación de todos los elementos que hicieron parte de esta sistematización a la luz de dar respuesta a los objetivos de la misma.

En primer lugar, con el fin de revisar el objetivo en el cual se busca poder identificar las oportunidades que ofrece la práctica atención psicológica en contextos a la propuesta formativa de los profesionales en psicología, se inicia haciendo una revisión de cómo se da dicha educación a nivel global para después verlo en la facultad de psicología de la Pontificia Universidad Javeriana. Así mismo, se analizará la propuesta de prácticas profesionales de la institución mencionada anteriormente junto con la incorporación de lo reportado por los estudiantes como oportunidad de formación.

Para iniciar, retomamos lo mencionado en el texto de Uribe, Aristizabal, Barona y López (2009) acerca de que las competencias que debe tener un psicólogo son una combinación de aspectos personales junto con una serie de estrategias que se alineen con el contexto laboral

en el que se encuentra inmerso. Esto mismo se ve reflejado en lo que los docentes plantean como objetivos que se quieren alcanzar con la práctica cuando afirman que la apuesta es a aprender a pensar cómo actuar frente a un problema específico combinando “*elementos investigativos, interventivos, evaluativos desde los distintos enfoques de la psicología*”. Así mismo el aspecto personal que mencionan los autores se ve cubierto por percepciones de los estudiantes cuando afirman que el acompañamiento emocional durante el proceso formativo es fundamental porque es ahí donde se desarrollan estos aspectos subjetivos, individuales y particulares que van a influir en el desempeño del psicólogo.

Con base en esto se puede decir que al igual que Ruiz, Jaraba y Romero (2005) los participantes consideran que quien cuenta con competencias profesionales es quien tiene la habilidad para resolver problemas, quien presente flexibilidad ante dichas situaciones y quien se caracterice por la colaboración y organización dentro del lugar donde trabaja y así desarrollar competencias adicionales, pertinentes para el contexto.

En este orden de ideas los autores Uribe, Aristizabal, Barona y López (2009) y los participantes coinciden al mencionar que la formación académica es indispensable para adquirir buenas competencias laborales pues se considera que un óptimo desarrollo laboral depende en gran medida de la forma en que las competencias fueron enseñadas y de la manera en que el estudiante las haya asimilado, por lo que para adquirirlas se requiere de un proceso continuo. Es de aquí que surge la constante preocupación de los estudiantes por las herramientas con las que cuentan al momento de entrar a la práctica y al salir de esta y los posibles vacíos que pueden haber quedado por la formación teórica del núcleo fundamental. Ligado a esto está la preocupación por ejercer de manera ética, lo cual los autores resaltan como una característica fundamental del ser de un psicólogo.

Por otra parte Castro (2004) citado por Uribe, Aristizabal, Barona & López (2009) afirma que como psicólogo se debe tener la capacidad de trabajar con equipos interdisciplinarios, en

situaciones de crisis, con poblaciones de bajos recursos y en programas comunitarios lo cual se ve reflejado en todos los ámbitos de la práctica de atención psicológica en contextos. El trabajo interdisciplinar a pesar de que fue difícil, fue un punto crítico a partir del cual se reflexionó y aprendió. Para esto se tuvo la oportunidad de trabajar en dos contextos completamente distintos y por ende disciplinas. En el colegio fue necesario manejar elementos en los cuales no había acuerdos respecto de lo que ellos como institución pensaban que los practicantes iban a hacer y lo que estos entendían como su rol.

Todo lo anterior se ve sustentado por la investigación que hace Ruiz, Jaraba y Romero (2008), que arroja que dentro de las habilidades que debe tener un psicólogo están la solución de problemas, la iniciativa, el aprendizaje continuo, el trabajo en equipo, pensar de manera crítica, planear y escuchar. Así mismo esto se ve respaldado por los resultados que arrojó la presente sistematización.

Respecto a la iniciativa los estudiantes refieren haber adquirido esta habilidad en medio de todos los ajustes que se han hecho en el proceso, lo cual les permite abrirse y conocer otras cosas que no hayan sido presentadas por los profesores, logrando que se vayan independizando y “soltando la mano” de los docentes.

Con la información presentada, se demuestra que el desarrollo de competencias laborales y lo que se está dando en el mundo laboral de la psicología, ratifican la necesidad de formar a sujetos integrales. Como lo dicen Ruiz, Jaraba y Romero (2005) el desafío de la academia no es solo dar a los estudiantes conocimientos teóricos sino que debe llevarse a una formación humana y profesional. Las instituciones académicas deben implantar planes curriculares que fomenten en los estudiantes la autonomía y la flexibilidad, para que así puedan plantearse problemas y soluciones (Ruiz, Jaraba, & Romero, 2005). Esto se hace evidente en los objetivos que tienen los docentes para la práctica de atención psicológica en contextos, pues plantean que lo que se espera es que los estudiantes logren ver en las dificultades, en lo

emergente y en los ejercicios profesionales las oportunidades y elementos de los cuales se puede aprender. Se quiere formar psicólogos críticos y recursivos frente a las diferentes problemáticas. *“La invitación es a pensar y a crear a partir de esas dificultades”*, esperando formar profesionales éticos.

Específicamente la PUJ respalda todo lo mencionado anteriormente con una propuesta para las prácticas del nuevo pensum que incluyen alternativas de actuación social que junto con los problemas investigativos enriquezcan las acciones formativas. Como se mencionó en la teoría planteada por Marciales (2009) se necesitan tres componentes en las prácticas profesionales, los cuales durante el desarrollo de la presente práctica se pudieron evidenciar de manera clara.

En primer lugar, la incorporación de los aspectos teóricos y metodológicos para trabajar la dimensión personal y profesional se dio en la práctica de atención psicológica en contexto a través de seminarios donde los estudiantes recibieron formación en las diferentes áreas de la psicología que hicieron parte de éste proceso formativo, además de un acompañamiento personalizado que se dio en las supervisiones, donde algunos de los grupos lograron trabajar dicha esfera personal. En cuanto al componente investigativo, debe resaltarse que fue un componente que estuvo siempre presente a lo largo del año de práctica, con el fin de acercar a los estudiantes a la problemática de sexualidad, y a través de la invitación a construir conocimiento acerca de esto, se estimuló el pensamiento reflexivo, la capacidad de sistematizar conocimiento y además de trabajar con otras disciplinas, lo cual según Marciales (2009), deben ser habilidades de los profesionales en psicología.

Por último, se ha establecido que éstos profesionales en formación deben tener un espacio dentro de su práctica profesional para llevar a cabo una reflexión en torno al rol de su disciplina. Éste ejercicio estuvo siempre presente en los estudiantes, pues a pesar de haberlo

realizado partiendo desde la incertidumbre que les generaba cada uno de los contextos, en ésta práctica siempre estuvo presente.

Entonces, la importancia de todo lo mencionado anteriormente, radica en la posibilidad de estudiar de manera objetiva los cambios realizados por la facultad de psicología. Pues a lo largo de éste ejercicio académico, sobre salió un malestar a causa de no conocer las explicaciones por las que esto se dio en sus procesos formativos. Así, con esta justificación teórica, se busca que el ejercicio de sistematización de alguna manera sirva a los estudiantes como un camino hacia la comprensión de las dinámicas educativas que se están dando y así se lleve a una invitación donde la reflexión que ésta práctica despertó en ellos, se convierta entonces en una herramienta de críticas constructivas que estén orientadas a la construcción de una psicología de todos.

Como se evidenció en todo lo expuesto anteriormente, la formación de los psicólogos está atravesando por modificaciones constantes en pro de lograr homogenizar la educación a nivel internacional en esta disciplina. De acuerdo a eso la PUJ también modificó su pensum y por ende las prácticas profesionales, demostrando así que dichas transformaciones cuentan con respaldo y una justificación dentro de las dinámicas educativas globales.

El malestar que se reportó en los estudiantes y que como se mencionó anteriormente surge de la incertidumbre causada por el cambio curricular que los cobija, llevó a que en sus respuestas señalaran una serie de obstáculos que se manifestaron a lo largo del año de trabajo. Al realizar el análisis de dichas respuestas, las investigadoras parten de lo mencionado por Borja (2004), que dice que al ver la información organizada es posible adquirir y notar lo que aprendió y lo que probablemente ya sabía y no era consciente de ello, pues a partir de esto buscan no limitarse a señalar los elementos negativos, sino que pretenden invitar al lector a encontrar en ellos las ventajas y oportunidades para los procesos formativos de los estudiantes.

Para iniciar dicho ejercicio de revisión de los obstáculos, cuya causa los estudiantes ubican en el cambio curricular, puede explicarse desde la transición que genera la novedad. Ellos reportan que hay diferencias entre lo descrito y lo ofrecido al iniciar la práctica, llevando a que se diera un choque de expectativas. Los estudiantes manifiestan que durante el proceso de selección de su práctica, recibieron información extra oficial y esto generó en ellos ciertos deseos que no se desvanecieron ni reformularon en el momento que reciben la información oficial respecto a la práctica, porque esta fue muy corta y poco explícita. Debido a esto los estudiantes entran con percepciones distintas que generan choques en el momento que la coordinadora y las docentes presentan como será ese año de práctica. Esto hace que entren en una encrucijada emocional y se inicie el proceso con un choque de expectativas.

Dentro de estas percepciones con las que entran los estudiantes está el trabajar la psicología clínica en el hospital lo cual no estaba contemplado en el momento. En este sentido se generó mucho malestar porque además fue algo que ofreció la facultad directamente en el momento de presentar la práctica. Esto llevó a que los docentes pensarán que la expectativa de los practicantes era trabajar con pacientes con alguna psicopatología, que involucrara una sintomatología de mayor complejidad. Esta expectativa concuerda con la evolución que ha tenido la psicología clínica, pues antes se pensaba sólo desde un enfoque psicopatológico como lo menciona Echeburúa, (s.f), lo cual es la visión que tiene los estudiantes. Esta visión se ha ampliado y ahora el interés se dirige hacia otras dimensiones como las individuales y sociales incluyendo funciones preventivas y de promoción del bienestar emocional y físico. Esto demuestra que las demandas han cambiado, ya no sólo se consulta por cuadros clínicos de trastornos mentales, sino por problemas de otro orden, de la vida cotidiana que generan un sufrimiento y desestabilizan el bienestar y estilo de vida que lleva la persona (Echeburúa, s.f), lo cual los profesores esperan que los estudiantes puedan ver.

Así pues a raíz de la disposición y flexibilidad de las profesoras se abrió un espacio para tocar el tema y considerar diferentes posibilidades. Entonces se inició el proceso de ingreso al hospital en la unidad ya mencionada de ginecología y obstetricia, la cual estuvo llena de obstáculos y prevenciones tanto de parte del hospital como de las docentes porque debido a su experiencia, sabían que no era un tema fácil de manejar y que el espacio no iba a permitir ofrecerle a los estudiantes los aprendizajes que ellas querían que se adquirieran. Sin embargo se siguió adelante con el proceso porque a pesar de esa experiencia, los docentes sabían que era algo que los estudiantes debían vivir y que otras cosas se aprenderían de esto.

Finalmente al entrar al HUSI se genera otro choque de expectativas. Porque efectivamente y como las profesoras habían previsto, los estudiantes no encontraron en este espacio condiciones idóneas desde la idealización del servicio, contrario a esto sintieron en algunas oportunidades que no era oportuno su trabajo por el momento en el que se encontraban las madres. Este choque favorece el aprendizaje de los estudiantes respecto a que la psicología clínica no es algo que únicamente se trabaje en un hospital o consultorio, sino que se puede realizar en diferentes contextos, bajo diversas condiciones y no necesariamente con pacientes con psicopatologías. Esta era una de las expectativas de las docentes, lo cual se cumplió, además de pensar y ser críticos frente a estas diferentes problemáticas que se pueden encontrar en cada uno de los contextos.

Esto lo argumenta Pérez (1998) cuando dice que la psicología clínica busca la comprensión del sujeto y el sufrimiento humano, inicialmente orientándose por una preocupación por la constitución del individuo y poco a poco fue involucrando elementos del contexto y la realidad social. Esto implica adoptar una actitud crítica de la psicología sobre la sociedad y autocrítica de sus propios conocimientos y funciones, siempre estando abierta a nuevas alternativas y lecturas ajustadas a las demandas del contexto (Pérez, 1998).

Esta expectativa iba ligada a que los estudiantes pudieran aprender sobre la marcha

muchas herramientas y estrategias para la intervención, sin embargo los estudiantes esperaban poder adquirir esas herramientas antes de interactuar con el paciente para ofrecerle un mejor servicio. Poco a poco las docentes fueron cambiando esta perspectiva en los estudiantes transmitiéndoles que para la adquisición de dichas herramientas y técnicas se requiere un proceso que apenas está empezando para los practicantes y que lo más importante es que logren ver en las dificultades, en lo emergente y en los ejercicios profesionales las oportunidades y elementos de los cuales se puede aprender, invitándolos a pensar y a crear a partir de esas dificultades y siempre teniendo como referente la ética. Efectivamente este cambio de perspectiva en los estudiantes se logró y en el proceso fueron adquiriendo herramientas valiosas para su ejercicio profesional, tanto teóricas y técnicas como personales, lo cual resaltan con ímpetu.

De acuerdo a lo anterior las investigadoras concluyen que estos choques se dan y se suavizan debido a la dinámica pedagógica, específicamente a las relaciones que se forman. Inicialmente la predisposición con la que entran los estudiantes hace que estos no reciban nada de lo que sus docentes les ofrecen pero a medida que hablan las cosas y ellos se van sintiendo escuchado y validados, se van abriendo a nuevas posibilidades y ver el panorama desde otra óptica. Esto es una clara muestra de cómo la crisis nacen nuevas oportunidades. Al abrir su mirada entendieron que esas herramientas y técnicas que estaban exigiendo para poder hacer una buena intervención no eran indispensables en el momento y que había otros recursos muy valiosos que no habían considerado que pudieran aportar a los procesos su actitud cambió. Una vez más se sintieron escuchados y respaldados frente a las propuestas que hicieron para mejorar el servicio en el hospital. Esta vez no sólo fueron escuchados por sus docentes, sino que el hospital dio el aval y reconoció la importancia de dichas propuestas, lo cual generó en los estudiantes un sentido de pertenencia que hasta el momento no habían sentido en esta institución, pues pudieron imprimir su sello y cambiar la dinámica de

hostilidad y prevención con la que se inició en el hospital. Logrando así el inicio de la apertura de un espacio en esta unidad.

A parte de esto estaba la expectativa de que los docentes se descentraran de su enfoque para poder construir conocimiento desde nuevas uniones, diálogo e integraciones de las perspectivas y así poder hacer un trabajo donde se generen conocimientos conjuntos sin olvidar lo particular de cada enfoque. Esto fue un elemento trabajado todo el año porque lo que se busca con esta integración de enfoques es que los estudiantes no se especialicen en algo desde tan temprano, sino que tengan la oportunidad de conocer otros paradigmas y una vez conocidos puedan tomar decisiones.

Sin embargo, este proceso fue difícil para las profesoras a diferencia de los estudiantes que pudieron observar y absorber diferentes posturas a pesar de que manifiestan que fue muy superficial y que realmente del enfoque que más se aprendió fue de aquel en el que se trabajó todo el año la parte práctica con el supervisor de dicho enfoque. Por su parte las profesoras les costaba más trabajo observar y aceptar las diferentes posturas, consideramos que esta diferencia se da porque efectivamente los estudiantes llegan con conocimientos básicos o nulos de cada mirada lo cual los invita y permite darse la oportunidad de escuchar y tomar decisiones, mientras para las docentes, salirse de lo que vienen trabajando tanto tiempo y en lo que creen fielmente, como lo manifiestan en las clases, es muy difícil e inevitablemente se dan desencuentros. Paradójicamente estos desencuentros son los que enriquecen a los estudiantes y les amplía su mirada.

Respondiendo a lo que se espera que tenga una práctica a nivel global, las expectativas de los docentes es que la investigación sea un componente crucial en la práctica de atención psicológica en contextos. Para abarcar esto, se partió de la posibilidad de intervenir en la medida de que se investiga. Esta postura es importante ya que permite que no se fragmente el proceso en dos etapas, una de investigación y otra de intervención, sino que se puede hacer

en conjunto de acuerdo a lo que se va encontrando en el proceso. Así pues, a medida que se va movilizandoinformación en los encuentros, se logran construcciones en común, sin ningún juicio de valor para que así todos los participantes se sientan en la libertad de aportar. De esta manera se van de-construyendo las modalidades fijas con las que, en su mayoría, viven los sujetos, ya sea por la crianza o creencias personales. Entonces al desconfigurar esto y construir nociones en común con el grupo, se abren otras opciones de relación, se pueden pensar las circunstancias particulares de otros sujetos y como se relacionan con ellas, las seguridades y certezas se pueden convertir en angustias e incertidumbres lo que hace que se busquen otras maneras de sentir y entender al otro y así mismo (Torres & Escudero, sf).

Por otro lado, principalmente a causa de los choques de expectativas que se mencionaron anteriormente, en el proceso de la práctica de atención psicológica en contextos resultaron una serie de obstáculos y aprendizajes. Uno de los reportes de obstáculos fue en la descripción de los objetivos y las rutas dadas por los estudiantes y los docentes. Esto podría verse como una dificultad en la medida en que se llegó al final de la práctica sin hacer explícita la ruta y el destino final hacia el cual todos debía direccionar trabajo, por lo cual cada uno de ellos puso su mirada personal frente a las problemáticas y a su vez la definió desde ahí. Por ejemplo, como casi concreto se puede retomar que durante el proceso de recolección de información se analizó que los estudiantes cerraron su proceso de formación profesional mencionando que la sexualidad, el vínculo y los problemas de aprendizaje fueron las temáticas que guiaron el desarrollo de la práctica. Mientras que los docentes en sus exposiciones mencionaron que los tres temas señalados por los estudiantes, para ellos son definidos como problemáticas que establecen el eje central del proyecto de formación.

Sin embargo, el equipo ve en esto como un elemento positivo, que puede sobresalir como una virtud de ésta práctica y es la flexibilidad y la oportunidad de integrar la perspectiva desde la cual cada uno de los miembros del grupo ve las problemáticas. Es decir, que si se

analiza el hecho de tener en un mismo equipo personas que toman rutas y explican cada una de las situaciones desde puntos de referencia diferentes enriquece el ejercicio y sobretodo engrandece las posibilidades de aprendizaje para los psicólogos en formación.

Las posibilidades de aprendizaje que se perciben en éste aspecto radican no solo en la implementación de herramientas prácticas o teóricas, sino que ante todo sobre el ejercicio crítico de su qué hacer. Como bien lo menciona la teoría desde la cual se llevó a cabo la presente investigación, la psicología busca que los profesionales tengan la capacidad de tomar una mirada crítica sobre los hechos que lo rodean en los contextos en los que realiza su ejercicio y además sobre las actividades que realiza, es decir autocrítica de su rol dentro de esos lugares. Dentro de los resultados reportados por los estudiantes, ellos contemplan esto como uno de sus logros y aprendizajes, pues la experiencia que tuvieron en el HUSI y en los respectivos colegios, les enseñó lo esencial que es estar en una constante revisión de todas las perspectivas que los rodean. Es decir, que para ellos, uno de sus parámetros de trabajo siempre fue el escuchar y establecer empatía y confianza, de manera que el trabajo psicológico que ellos realizaran fuera percibido por los miembros del contexto como un espacio donde primara la búsqueda de bienestar de los usuarios a través de la crítica constructiva de los hechos. Además, este mismo ejercicio de crítica llevo a que los estudiantes, con el apoyo de las supervisiones, estuvieran en un permanente proceso de evaluación de su proceso de formación como psicólogos, pues como se ha venido mencionando de manera constante, éste grupo se caracterizó por contemplar la ética como la guía de su trabajo, buscando así que la autocrítica los llevara siempre a realizar ejercicios profesionales oportunos y benéficos para los usuarios.

Entonces, al ver la perspectiva de los estudiantes de lo que consideran un aprendizaje, en contraste con lo que anteriormente se consideraba un obstáculo, puede concluirse que finalmente lo que ellos llamaban *falta de objetivos y de ruta* se convirtió en la oportunidad de

crecimiento profesional. Pues en la medida en que ellos tuvieron la posibilidad de hacer parte de un equipo flexible, donde sus posiciones, argumentos y críticas fueron escuchadas y sobretodo tenidas en cuenta, les demostró que su ejercicio como psicólogos va más allá de lo que ellos contemplaban, ya que como ellos mismos lo mencionan, aprendizajes como la autoregulación, la recursividad y la autocrítica pasaron a ser habilidades fundamentales para su ejercicio. Entonces, esto ratifica lo mencionado por Ruiz, Jaraba y Romero (2005), quienes señalan que el saber utilizar los recursos personales con los que se cuenta es una competencia que debe caracterizar a los psicólogos.

Ahora, mirando otra perspectiva de lo que significaron las respuestas dadas a la descripción de los objetivos y la ruta de la práctica, es importante retomar el componente de psicología de la salud. Con el fin de recordarle al lector lo reportado, se retoma que el resultado obtenido con respecto a esto fue que los estudiantes señalaron a la psicología de la salud como el elemento más importante de su práctica, mientras que los docentes lo omitieron de su exposición. La explicación que las investigadoras dan a esto, a partir de los grupos focales y también como miembros de la práctica, radica en que los profesores entrevistados ya tienen el componente de salud completamente integrado en su ejercicio profesional. Es decir, que como se dice en la ley 1090 de 2006, al definir la psicología debe tenerse en cuenta que siempre está el componente de salud, debido a que su objetivo es que en todo contexto donde ejerza se alcance el bienestar representado por la sanidad física y mental del individuo, a través de prácticas éticas. Entonces, este grupo de docentes, quienes tienen una amplia experiencia trabajando en la psicología, ya tienen dentro de sus principios que la disciplina tienen una estrecha relación con la salud, por lo que no se puede afirmar que al no mencionar este componente dentro de su descripción lo estén ignorando, pues por el contrario, sus actividades como docentes de ésta práctica siempre demostraron que la salud estaba presente.

No obstante, lo que no se puede perder de vista es lo que significa para los profesores la psicología de la salud como rama de la psicología. Para las investigadoras, la explicación a esto radica en la manera en que ésta rama se ha utilizado por los profesionales como un elemento paralelo a lo que ellos desarrollan en sus enfoques. Es decir, que los docentes en lo enseñado a los estudiantes durante este año de práctica demostraron que algunos de los principios y herramientas con las que cuenta la rama de la psicología de la salud, son incorporados por ellos en sus enfoques, pero no son conscientes de esto. Por ésta razón al momento de describir una práctica donde principalmente hubo predominio de la psicología clínica, ellos considera la psicología de la salud como algo implícito en dicho ejercicio.

Por ejemplo, en la teoría desde la cual se fundamentó esta investigación, se menciona que *“psicología de la salud, desde lo construido en ésta práctica, tiene como objetivo articular elementos como la prevención, la promoción, la ética, las condiciones sociales y demográficas, las diversas estrategias y trabajo interdisciplinar, buscando desligarse del discurso de salud-enfermedad”*. Estos elementos siempre se vieron presentes en los discursos de los profesores, entonces esto ratifica que la psicología de la salud estuvo presente a pesar de no haber sido mencionada.

Para los estudiantes, el seminario de salud se convirtió en un espacio tan importante debido a dos elementos principales. En primer lugar, por la novedad que esto implicó para los psicólogos en formación, además de que dichos aprendizajes fueron útiles y por eso aplicados por ellos. Es decir, que la psicología de la salud, se asoció como una rama que les dio a los estudiantes una nueva perspectiva que fue integrada de manera fácil a sus ejercicios. En segundo lugar, las investigadoras, consideran que la psicología de la salud se convirtió en un aspecto de gran importancia porque las dinámicas pedagógicas que se movilaron en dicha asignatura llevaron a que ellos sintieran afinidad con la docente. Entonces, finalmente puede decirse que el componente de salud también está cargado de un importante componente de

emociones que llevaron a que se diera un trabajo regido por la motivación, el interés y la afinidad por los contenidos y la docente.

En contraste con lo mencionado acerca de la psicología de la salud, la cual es reportada por los estudiantes como el componente protagonista, ellos mencionan tener dificultades con otros componentes formativos, por ejemplo cuando hablan de todas las asignaturas reflejan saturación, pues enumeran todos los componentes con el fin de señalar que se están incorporando tantos elementos que ellos no alcanzan a rescatar todos los aprendizajes que quisieran. En otras palabras, los practicantes reportan que perciben la práctica como una apuesta ambiciosa, donde tener seminarios de los tres enfoques clínicos, clase de neuropsicología, supervisiones, asistencia al hospital y asistencia a los colegios a llevar casos individuales y un proyecto de sexualidad, convierte en un reto tan amplio que no logran cumplir su objetivo, que es direccionar todos sus recursos a un solo elemento y así poder darle el máximo a sus usuarios.

Por ejemplo, una de los estudiantes menciona *“cuando a mí me preguntan que estoy haciendo en la práctica yo no puedo decir una cosa. Yo digo, estoy haciendo tal cosa y aparte en sexualidad tal cosa, y en el hospital hago también a veces tal cosa. Entonces no es claro”*. En éste fragmento se puede ver, la ambición y como los estudiantes no tienen claro el propósito de la integración de varios elementos. Pero además, si se continua con lo que ésta participante menciona posteriormente, donde dice que todos esos componentes llevan a que tener que responder a varios frentes, como por ejemplo varias instituciones y subgrupos que las conforman, refleja un sentimiento de presión. Entonces, para ellos el tener que asistir a varios lugares y tener tareas que tratan problemáticas independientes, se convierte en una dificultad en términos logísticos. Por lo anterior, los estudiantes mencionan que es necesario que se pueda desarrollar una práctica que se enfoque en menos temas para que así haya mayores posibilidades de adquirir aprendizajes profundos.

Adicionalmente, los estudiantes dicen que el tener una práctica con tantos componentes genera dificultades en la continuidad. Ellos señalan que las docentes siempre estuvieron atentas a las inquietudes o preocupaciones de los estudiantes, lo cual se daba de manera constante por parte de ellos, justificados en los distintos y nuevos frentes a los que tenían que atender. Por esto, en varias ocasiones los seminarios metodológicos y teóricos se vieron interrumpidos por la necesidad de los estudiantes de recibir orientaciones. Además, en el segundo semestre, el haber integrado el trabajo en el hospital llevo a que se tuviera que reducir el número de seminarios teóricos a dos horas cada dos semanas, por lo que los estudiantes reportan que se perdió profundidad en los contenidos. Por otro lado, reportan que el mismo suceso se dio entre un semestre y otro, pues el haber integrado más componentes en la segunda etapa de la práctica demandó ver nuevos contenidos y dejar atrás algunos de los aspectos de la primera fase. Entonces, por todo lo anterior, los estudiantes perciben que la práctica es una apuesta enriquecedora, desde las intenciones de dar a conocer los contextos, sin embargo a nivel metodológico genera en ellos una sensación de superficialidad en los temas vistos.

Sin embargo acerca de lo anterior, lo más importante de rescatar es que los estudiantes asociaron la experiencia como una buena forma de acercarse a la profesión y de conocer los elementos generales que la componen. Se señalan como oportunidad, pues para ellos el haber estado en varios lugares se convirtió en un puente para conocer realmente lo que es la psicología en contextos. Una de las participantes lo hace evidente diciendo *“me parece que fue una buena primera aproximación para trabajo clínico, como para esas cositas que son básicas pero que son importantes”*.

Como se puede ver en lo anteriormente mencionado, la sensación con la que los estudiantes terminan la experiencia se direcciona al logro. Es decir, que a pesar de los obstáculos que percibieron, los practicantes consideran que hay fortalezas en el área clínica y

la investigación. Si se revisa la dinámica de la clase, es visible que justamente estos dos componentes fueron estables y continuos a lo largo de la práctica. Entonces, debido a esto, las investigadoras ratifican que la claridad metodológica, la estabilidad y la certeza en el trabajo, son características muy importantes para este grupo. Para ellos, especialmente la certeza de saber que su trabajo está aportando a las personas con las que están trabajando y sentir que dejan un legado prima por encima de poder aprender de muchos temas.

Ahora, con el fin de retroalimentar dichos elementos que para los estudiantes están obstaculizando llegar al nivel de aprendizaje profundo al que ellos desean se retomarán los componentes mencionados por ellos.

En primer lugar está la integración de los enfoques teóricos de la psicología clínica. Para los estudiantes, la posibilidad de tener en una misma práctica la visión del psicoanálisis, sistémica y comportamental es una oportunidad de aprendizaje significativa. Debido a que los encuentros que se dan llevan a que los estudiantes conozcan postulados de cada uno y que además vean la manera en que éstos conversan o difieren. No obstante, así como se menciona con respecto a las dificultades que representa tener tantos componentes, en esta oportunidad unificando lo mencionado por los estudiantes se puede afirmar que la dificultad de estos encuentros radica en la metodología. Durante los seminarios en los cuales se dio lugar a conversaciones entre los tres enfoques, representados por las docentes, los estudiantes señalan mantenerse en silencio a causa de lo sorprendente e interesante que consideran el ver las tres posturas, sin embargo, después de observar dichas dinámicas en varias oportunidades concluyen que el obstáculo de su integración está en la metodología que no se concilia.

Lo anteriormente mencionado tiene grandes implicaciones tanto a nivel académico como personal. Como ya se mencionó previamente, una de las expectativas era que los docentes se descentraran de sus perspectivas, lo cual se considera que no se alcanzó a causa de su fuerte arraigo al modelo. Lo anterior, puede decirse que se atribuye a la esfera académica, pero

desde la mirada de las investigadoras, durante la práctica también tuvo una estrecha relación con lo personal. Entonces, es aquí donde los enfoques teóricos empiezan a relacionarse con la subcategoría de dinámicas pedagógicas, pues como se mencionó en los resultados, en ésta práctica, las relaciones entre docentes y estudiantes y entre ellos mismos, están fuertemente influenciadas por los modelos. Es decir, que según el modelo teórico de su interés, cada persona de la práctica elige con que personas se relaciona y así mismo determina su apertura al enfoque. Entonces, esto demuestra que las dinámicas pedagógicas son parte determinante de la formación de los estudiantes, pues según como los docentes presenten sus modelos y según la apertura que dispongan a dialogar con los demás, influye en lo que los estudiantes deciden tomar como aprendizaje y lo que prefieran ignorar.

Por su lado, la integración de neuropsicología en ésta práctica, también es vista por los participantes como un elemento que influye en la formación. Pues, en primer lugar, el que se les haya asignado la realización de evaluaciones neuropsicológicas les enseñó la importante responsabilidad que esto representa. Si se miran los resultados y los constantes comentarios de los estudiantes en contra de llevar a cabo ésta actividad, ante todo vale la pena resaltar el argumento con el que lo hacen: *“yo no me siento tranquilo entregando lo que voy a entregar, me parece que estoy haciendo algo que no es ético, porque yo no hice ninguna evaluación neuropsicológica”*, pues aquí se demuestra que el aprendizaje por cuidar al otro fue lo más importante. Entonces, antes que resaltar las dificultades que ya se han mencionado en algunas oportunidades, el propósito de las investigadoras al mencionar el impacto de la neuropsicología en la formación es ratificar que la angustia que los estudiantes y docentes reportaron ante el conflicto, ya que esto llevó a que se diera un aprendizaje o un replanteamiento de los principios éticos desde los cuales se debe ejercer.

Además de lo anterior, es relevante para las investigadoras mencionar que en los resultados se percibe un cambio en la comprensión de la importancia que tiene la

neuropsicología. Es decir, que a través de lo mencionado por los participantes, se evidencia que al iniciar el proceso formativo, tanto docentes como estudiantes, comprendían la evaluación neuropsicológica como una actividad reducida a la aplicación de pruebas, sin embargo, las dificultades obtenidas permitieron aprender que son más complejas de lo que se cree. Entonces, para las investigadoras es importante que el lector vea como las dificultades llevaron a cambiar comprensiones que además de estar equivocadas, afectaban de manera directa la formación de los estudiantes, a la neuropsicología y así mismo a la disciplina psicológica.

Por otro lado, recordando que el componente de neuropsicología dentro de la práctica tuvo que atravesar por el cambio de docentes, debe mencionarse que para las investigadoras esto se asocia como un factor que llevó a que la crisis se profundizara. Es decir, que al escuchar las perspectivas de quienes hicieron parte de éste proceso, se reconoce que la aplicación de pruebas ya se consideraba una dificultad, pero el haber tenido que cambiar de profesor llevo a que se perdiera información que se había conseguido construir en la supervisión del primer semestre. Por lo que las investigadoras consideran que este elemento es un hecho a señalar como un verdadero obstáculo, pues de resto, los elementos mencionados anteriormente, se atribuyen al proceso de construcción de la nueva propuesta formativa a la que todos están apuntando.

Entonces, de lo mencionado anteriormente es de rescatar que las supervisiones fueron entendidas como momentos de construcción entre docentes y estudiantes, que desde todos los puntos de vista, se consideraron fundamentales para el desarrollo óptimo de los proyectos establecidos en la práctica. Sin embargo, como se puede ver en los resultados, desde la perspectiva de los estudiantes, las supervisiones además del componente académico ya mencionado, son entendidas como un espacio donde se movilizan emociones y se requiere de contención y acompañamiento por la experiencia de la práctica profesional.

Desde lo comprendido por las investigadoras al unir todo lo expuesto por los participantes, se concluye que las supervisiones son entendidas como espacios para mencionar lo que moviliza la experiencia de enfrentarse al ámbito laboral por primera vez. Entonces, los estudiantes buscan este espacio como un lugar de refugio, donde son escuchados por un profesional empático que les facilita la descarga de sus emociones. Así pues, puede decirse que las supervisiones también son elementos que influyen en el proceso formativo de los estudiantes de psicología, pues los guía tanto en sus ejercicios como en la importancia de la dimensión de lo personal e individual.

Por otro lado, es importante mencionar que los resultados de la categoría institucional entran a hacer parte de los elementos que influyeron en la formación de los estudiantes. Pues como bien se mencionó en la teoría, el psicólogo debe tener la habilidad de trabajar en equipo y de realizar trabajo interdisciplinar, características que influyeron significativamente en la dinámica del grupo de la práctica de atención psicológica en contextos. Las instituciones con las que se trabajó durante este año fueron muy distintas desde muchos puntos de vista, como el contexto, la población, las dinámicas internas y el recibimiento de los practicantes y su trabajo. En el colegio, como lo muestran los resultados, se experimentó un encuentro de perspectivas frente al rol de los practicantes en ese espacio y en general frente al rol del psicólogo. Lo que la institución tenía en mente que se iba a hacer, difería de lo que los practicantes tenían como objetivos. Este fue un ejercicio que puso en práctica la flexibilidad de cada uno de los estudiantes ya que debía adaptarse a una dinámica nueva bajo la cual tenían que trabajar pero a la vez debían plantear sus objetivos y estrategias para el trabajo que se iba a llevar a cabo, tratando así de llegar a acuerdos.

No obstante trabajar en este contexto fue mucho más fluido y cordial porque había espacios para escuchar y discutir puntos de vista además de existir confianza, lo cual facilita el trabajo interdisciplinario. Una de las docentes afirma que *“es una cosa más abierta, el*

colegio está en contacto con toda la comunidad, esta con la comunidad de padres, con la comunidad con la que vive, con la comunidad de profesores, la comunidad de gente de servicios, la comunidad de directivas, y eso nos da como oportunidad de encontrar un resquicio, un lugar donde podamos trabajar más desde nuestra apuestas, y encontrar comunicación con ellas". Estos espacios de comunicación permitieron que el rol del psicólogo estuviera mejor definido lo cual hizo que los practicantes y docentes se sintieran más cómodos y motivados con el trabajo realizado en esta institución.

Esto difiere del trabajo que se dio en el HUSI, pues la estructura organizacional es completamente distinta al igual que las dinámicas. Al ingresar a esta institución se percibió *"un enorme desconocimiento de lo que es el mundo psicológico, además que es jerárquico, por supuesto son expertos en lo que es particular de la salud enfermedad en el cuerpo, no la persona del cuerpo y nosotros estamos introduciendo un elemento totalmente distinto, generando choques"*, afirma uno de los participantes. Dichos choques son las oportunidades que se tomaron para lograr un objetivo común que es contribuir al bienestar de los individuos y al desarrollo de la comunidad, de los grupos y las organizaciones, siempre pensando en una mejor calidad de vida, como lo afirma el Congreso de la República (2006) en la ley 1090. Para lograr esto se pusieron en juego otras habilidades importantes como el trabajo en equipo y la planeación estratégica mencionadas por los autores Uribe, Aristizabal, Barona & López (2009), lo cual fue indispensable para poder *" lidiar con las dinámicas institucionales, [ya que] es principal, para que no se convierta en un conflicto"*, sin embargo tampoco se puede aceptar todo, afirman los practicantes.

En este contexto y bajo estas dinámicas, los participantes afirman que se sintieron "ignorados" y como "estorbos" porque aparte de que el proceso para ser aceptados en esta unidad de ginecología y obstetricia fue bastante difícil, el recibimiento fue con prevención, lo que desde el principio pone a los estudiantes en una posición incómoda debido a la

inseguridad que eso genera. Así mismo los estudiantes refieren que no sienten que su rol esté definido en este contexto pues no ven resultados y no sienten que estén realizando un trabajo pertinente para los pacientes que es lo que más les genera conflicto. Además esta experiencia les sirvió para entender que el trabajo interdisciplinar no es nada fácil pero si es muy importante para realizar un trabajo integral y que sea de utilidad para quien lo recibe. De igual forma, de esta dificultad pudieron rectificar que les gustaría ejercer en un futuro y que definitivamente descartan, lo cual consideran muy valioso y un logro que emerge de estas dificultades.

Ahora, con el fin de responder al segundo objetivo específico de la presente investigación, se realizará el análisis de aquellos componentes emocionales que hicieron parte de la formación en ésta práctica.

Como se evidenció en los resultados, la dinámica del grupo estuvo siempre muy marcada por componentes emocionales lo que se hace evidente cuando un docente afirma que *“hay alianzas pero no son racionales, son emocionales”*. Esto demuestra que existen afinidades personales entre estudiante-docente y así mismo docente-docente lo cual genera disposiciones distintas de cada participante frente a las clases. Las investigadoras consideran que muchas de estas afinidades y diferencias que se presentan no sólo se deben a la personalidad de cada participante, sino al rol que adquirió cada uno de los integrantes al interior de la práctica. Esto no se hizo evidente directamente durante la práctica pero a la luz de los resultados se pudo ver como implícitamente se fueron adquiriendo dichos roles y a partir de eso se delegaban tareas, lo que fue determinando la dinámica del grupo.

Esta se dio en dos ámbitos distintos, lo que fue la dinámica de la totalidad del grupo de la práctica y la dinámica de los grupos en cada enfoque. Con respecto a la primera, los participantes refieren que hay un compañerismo y un respeto, más no una relación íntima o que vaya más allá de lo académico, lo cual consideran que es un factor a mejorar pues siendo

un grupo tan pequeño es necesario para llevar un proceso más ameno y que se disfrute más. Frente a esto las investigadoras consideran que esa cercanía puede ser un apoyo fundamental que se dejó de lado debido a que se estaba pendiente de muchos otros factores (que ya se han mencionado antes) que traían consigo la transición. Sin embargo esta cercanía y confianza si se logró a nivel micro, entre los grupos de cada enfoque lo cual fue un elemento crucial para el proceso personal de cada uno al igual que el académico.

Además de lo que generó la transición en la dinámica del grupo, se afectaron otras esferas que influyeron en la formación de cada uno de los estudiantes. Como ya se ha mencionado anteriormente esta transición y planeación ha traído dificultades y ajuste que se han tenido que llevar a cabo, sin embargo en este apartado no se retomaran estos, sino el impacto emocional que esto ha tenido en los participantes y como ha afectado su formación.

En el momento que los estudiantes empiezan a sentir rabia, se empiezan a desmotivar, lo que desencadena una serie de acciones que no favorecen a su formación como la ausencia a clase y la baja disposición frente a las mismas que se reflejan en falta de participación e interés, por ejemplo al no hacer las lecturas correspondientes para el desarrollo de la clase. Ligado a esto se empieza a generar incertidumbre, pues los estudiantes no tienen la certeza de que vendrá después y si lo que viene dará continuidad a lo anterior, entonces esta incertidumbre empieza a convertirse en impotencia por ser los primeros que tienen que asumir el cambio curricular ya que esto implica atravesar por todos los cambios que desencadenan todas estas emociones y por ende afectan su formación profesional, no permitiendo que se desempeñen de la mejor manera.

Como lo menciona Ruiz, Jaraba & Romero (2005) el componente actitudinal es fundamental para el desempeño de un psicólogo lo cual se está viendo afectado, sin embargo esta afección ha llevado a que se replanteen cosas y logren otras aptitudes como el autocontrol y el autoconocimiento, que ellos si mencionan haber adquirido pero las

investigadoras encuentran que a pesar de que lo tienen presente no consideran que sean herramientas para su ejercicio.

Como se ha percibido a lo largo de todo el texto, el impacto emocional que ha tenido la práctica en los estudiantes, influye en su motivación. Esta se ve moderada tanto por lo emocional como por los contenidos temáticos de la práctica y los contextos donde se llevan a cabo. La conclusión de las investigadoras es que a pesar de lo poco motivantes que pudieran ser las problemáticas abarcadas y los obstáculos que se presentaran, el tener resultados visibles motivaba a los estudiantes y abría caminos para otras ideas que lograban incorporar y hacer de algo molesto, llevadero. Por eso se concluye que los resultados, la aceptación y validación de sus sentimientos, propuestas y acciones era el motor principal para un buen desempeño.

Por otro lado, para dar cierre también es fundamental mencionar el importante rol que cumplió la ética en ésta práctica. Pues aunque se ha visto a lo largo de todo el documento, para las investigadoras es esencial resaltar que fue el componente que además de preocupar siempre a los estudiantes y docentes, de la misma manera cumplió el rol de movilizador de los mismos. Fue un elemento que a lo largo de la investigación emergió como aspecto determinante en múltiples subcategorías, por lo que la investigadoras pretenden que el lector tenga presente que la ética fue el principal aprendizaje de la atención psicológica en contextos. Entonces, puede finalizarse mencionando que los aprendizajes y las expectativas de los profesores, por hacer que los estudiantes vieran la ética como un elemento se alcanzó; el esfuerzo por inculcar en ellos el pensamiento de cuidado por el otro se consiguió satisfactoriamente y sin lugar a dudas será entonces su principio de ejercicio como psicólogos.

Finalmente, es importante como investigadoras transmitirle al lector que a pesar de las dificultades y obstáculos que parecen ser lo más presente en esta práctica, por el contrario no

se encuentra más que emociones de un grupo de estudiantes que sueñan y sienten la psicología en todos los aspectos, queriendo alcanzar un ejercicio integral donde ante todo prime el respeto y el cuidado por el otro. Entonces al ser evidente que el cierre de la práctica de atención psicológica en contextos está cargada de aprendizajes, logros, emociones, críticas constructivas y vínculos afectivos, no queda más que mencionar la gratitud y el reconocimiento que se percibe tanto de alumnos como de profesores. Los primeros reconocen en sus docentes personas con valores e interés por el otro, contagiándolos de estos y aportando así en sus vidas personales. Además admiran el conocimiento y la preparación que los docentes tienen, la habilidad de transmitirla de manera cálida, llevando a que los estudiantes hoy cierren ésta experiencia agradeciéndoles profundamente por no sólo centrarse en la académica sino por siempre querer cuidarlos y darles lo mejor para su formación profesional.

Así mismo, en las respuestas de los docentes se hacen evidentes los factores emocionales que la práctica suscito en ellos. Reconocen el reto, esfuerzo y preocupaciones que significó ésta apuesta formativa, pues siempre buscaron cumplir las expectativas de los estudiantes, por lo que en el momento en que se vieron cambios de actitud y apertura también despertó en ellas un profundo orgullo por sus estudiantes. Las investigadoras son conscientes y quieren que el lector sepa que ésta práctica a pesar de los tropiezos, fue un experiencia que siempre estará en el recurso de quienes hicieron parte de ella, pues entre todos se construyó un grupo de psicólogos que ya no mira con indiferencia a quien pasa por su lado, ahora con seguridad se puede afirmar que no solo hay profesionales en formación, hay verdaderas personas sintiendo junto a los otros.

6.1 Propuesta

Para finalizar y con el fin de cumplir el objetivo donde se propone dar unas recomendaciones y aportes constructivos a la propuesta formativa, las investigadoras invitan

al lector a conocer la integración de lo esperado por los estudiantes junto a la perspectiva que las investigadoras han podido adquirir con la sistematización. A partir de los resultados se busca recoger la información pertinente que los estudiantes plantearon para hacer una propuesta que le sirva a la facultad y a la práctica de atención psicológica en contextos para hacer mejoras. Así mismo las investigadoras aportaran desde su punto de vista herramientas que nutran las propuestas de los estudiantes para formar un planteamiento contundente y constructivo.

6.2 Neuropsicología

La primera propuesta que es importante hacer, respecta al tema de neuropsicología. Junto con lo que proponen los estudiantes se considera pertinente que esta área tenga su propia práctica debido a lo amplia y compleja que es. Por esto la propuesta es que no se involucre la parte práctica de neuropsicología como un elemento independiente (por ejemplo procesos de evaluación neuropsicológica) sino que se integre al ejercicio de promoción de la salud y el desarrollo psicológico, sin prescindir de la teoría pues como se evidenció, los estudiantes consideran que es un complemento importante para tener en cuenta en sus intervenciones.

6.3 Prerrequisitos

De acuerdo a lo que se encontró durante la investigación y teniendo en cuenta la experiencia, se evidenció una preocupación por las bases y herramientas técnicas y teóricas con las que se llega a la práctica. Los estudiantes reportan haber sentido vacíos conceptuales necesarios para enfrentarse al ejercicio práctico, por este motivo se propone que para ingresar a la práctica es fundamental que los estudiantes cumplan unos prerrequisitos de tal manera que al momento de iniciar las prácticas no sólo ellos se sientan más seguros sino que los docentes no tengan que retomar conceptos que los estudiantes ya deberían tener y así poder seguir con el programa previamente establecido. Para esta práctica se hizo evidente la importancia de cursar mínimo una de las clínicas y neuropsicología clínica.

6.4 Problemáticas

Por otra parte se considera que debido a que las temáticas son factores de motivación importante se debe considerar dar un espacio para que docentes y estudiantes lo definan. Esto debe llevarse a cabo teniendo en cuenta los contextos en los que se van a trabajar para que así además de ser motivadoras sean pertinentes y aporten a dicho contexto.

Además se pueden desarrollar discusiones que permitan orientar más la problematización del contexto desde el inicio de la práctica para favorecer el desarrollo de la misma.

Así mismo, las problemáticas que se decidan como ejes de la práctica deben ser pertinentes para cada uno de los contextos en los cuales se trabaje, para que así pueda haber una continuidad e integración de tal manera que no se trabaje aisladamente y así se puedan obtener conocimientos a profundidad en dichos contextos. Esto permite que se logre una mirada holística del problema pudiendo entender cómo se abarca desde cada uno de los contextos.

6.5 Contextos

Adicionalmente en el trabajo en el HUSI se invita a mantener, complementar y desarrollar las propuestas comunicativas realizadas por todos los integrantes de la práctica para así tener rutas que se acomoden a la dinámica del hospital pero que rescate la dimensión de lo psicológico y el trabajo en este contexto sea más agradable y se hagan más evidentes los resultados.

Por su parte en el colegio se propone que el acompañamiento individual a los estudiantes se de en un periodo más largo. Por ejemplo se podría intentar hacer una inducción al manejo de casos clínicos, los dos primeros meses del primer semestre de práctica para que así el tiempo restante se pueda iniciar el proceso terapéutico para culminarlo al final del segundo semestre de la práctica. Algunos estudiantes tuvieron la oportunidad de seguir con los pacientes del primer semestre y se evidenciaron las ventajas de un proceso más extenso

donde se puede tener un mayor acercamiento paciente-consultante, construyendo así lazos de confianza más fuertes.

6.6 Dinámica de grupo

Por otro lado, se debe tomar a consideración la importancia que tiene la dinámica del grupo, ya que es otro de los factores motivadores importantes. Esta cercanía que se puede construir durante el año abre espacios de crecimiento personal y apoyo académico que engrandece el proceso de cada uno de los practicantes. Adicional a esto el trabajo en equipo ha sido algo que los docentes han intentado transmitir por lo que se invita a ejecutarlo fomentando la unión a nivel grupal. Por esto, la propuesta radica en que a lo largo del año de práctica y sobre todo al inicio de éste, se dé un espacio en el cual los estudiantes y docentes se conozcan, presenten sus expectativas, deseos, metas, miedos y demás emociones que influyen en el proceso que están llevando a cabo y así se fortalezca la unión del grupo a través de la identificación de elementos comunes y opuestos que les permitan pasar de ser un grupo a un equipo que trabaje en conjunto.

6.7 Elementos para mantener:

- La relación de colaboración y construcción conjunta entre docentes y estudiantes.
- Favorecer los espacios para exponer los puntos de vista particulares, evaluar y reflexionar sobre las problemáticas y delimitar acciones reparadoras a los conflictos.
- El espacio de supervisión como un escenario para el desarrollo específico del modelo, habilidades prácticas y contención emocional.
- La perspectiva de investigación – intervención.
- La ética como el punto de encuentro y eje lineal del proceso formativo y la acción profesional.
- Los encuentros desde diferentes perspectivas teóricas.
- La oportunidad de pensar juntos los problemas.

- Fomentar el desarrollo de un pensamiento analítico y crítico.
- El espacio para evaluar y pensar el rol del psicólogo.
- La formación en investigación.
- El formato de atención individual y grupal desde la integración de las diferentes áreas.
- La literatura base sobre los ejes temáticos.
- Desarrollo de las clases que movilicen en los estudiantes un rol activo haciéndose responsables de la dinámica y del proceso de aprendizaje.
- Seminarios teóricos aplicados que permitan la articulación entre la teoría y la práctica.
- Fomentar la participación del estudiante exponiendo su propia voz.

7. REFERENCIAS

Bonilla, E y Rodriguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. Universidad de los Andes. 3ª Ed. Grupo editorial norma.

Borjas, B. (2003). *Metodología para sistematizar prácticas educativas por las ciudad de Italo Calvino*. Caracas: Federación Internacional de Fe y Alegría.

Carrillo, M. (2004) Sistematización de la experiencia del grupo de investigación. Universidad de Antioquia. Medellín. Tomado de:
<http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/154/1/SistematizaciónExperienciaGrupoInvestigación.pdf>

Castro, L. (1991). *Psicología clínica: contexto histórico y desarrollo en Colombia*. Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

Cohen, R.J. & Swerdilk, M.E. (2006) Consideraciones históricas, culturales y ético/legales. En Cohen R.J. & Swerdilk, M.E.. Pruebas y evaluación psicológicas: introducción a las pruebas y a la medición. P.p 31-61, 6ª. Ed. México: Mc Graw Hill.

Colegio Colombiano de Psicólogos. (2013). *Perfiles por competencias del profesional en Psicología*. Colombia.

Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley Número 1090*. Bogotá.

De Castro, S. (1996). Perspectivas Clínicas: ¿Unidad o Diversidad? *Debates en Psicología* , 87- 100.

Diaz Facio Lince, V. E. (2010). La psicología de la salud: antecedentes, definiciones y perspectivas. *Revista de psicología* , 2 (3), 57-71.

Echeburúa, E. *Retos de futuro de la psicología*. Universidad del País Vasco.

Facultad de Psicología. (2009). Documento Curricular de la Facultad de Psicología. *Anexo Documento Curricular* . Bogotá .

Galeano, M. E. (2001). *Registro y sistematización de información cualitativa*. Medellín

Gordo, J. (2011). La psicología clínica y la universidad. *Asociación Española de Neuropsiquiatría* , 491-502.

Hernandez, R; Fernandez, C y Baptista, P. (2010). Metodología de investigación. 5ª. Ed. México D.F. : Mc Graw Hill.

Marciales, G. (2009). *Memoria Proceso Cambio Curricular*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

Medina, N. (2012). Diario de campo: precisiones metodológicas. Tomado de: <http://dcprecisionesmetodologicas.blogspot.com/2012/07/normal-0-21-false-false-false-es-x-none.html>. 8/10/13.

Montañas, P., & De Brigard, F. (2005). Aspectos Históricos de la Neuropsicología. En *Neuropsicología Clínica y Cognositiva* (págs. 13-27). Bogotá: Guadalupe Ltda.

Pérez, M. (1998). *La psicología clínica desde el punto de vista contextual*. España: Universidad de Oviedo.

Ruiz, M., Jaraba, B., & Romero, L. (2005). Competenecias Laborales y la Formación Universitaria. *Psicología desde el Caribe* , 64-91.

Ruiz, M., Jaraba, B., & Romero, L. (2008). La formación en Psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: Comptencias laborales exigidas a los psicólogos. *Psicología desde el Caribe* , 136-157.

Uribe, A., Aristizabal, A., Barona, A., & López, C. (2009). Competencias Laborales del Psicólogo Javeriana en Diferentes Áreas Aplicativas: Clínica, Educativa, Social y Organizacional. *Psicología desde el Caribe* , 21-45.

8. ANEXOS

Anexo A

Categorías	Temáticas guía	Preguntas guía Estudiantes	Preguntas guía Profesores
Académico	<p>Curriculum Enfoques Clínicos Psicología de la Salud Neuropsicología Profesores Dinámica pedagógica logros y aprendizajes Temáticas de la práctica</p>	<p>¿En que nos ha favorecido y en que nos ha obstaculizado el cambio de la facultad?</p> <p>¿Con que bases sienten ustedes que cuentan al entrar a la práctica?</p> <p>¿Qué ventajas y desventajas ven a la integración de enfoques clínicos que se hace en las nuevas prácticas?</p> <p>¿Qué piensan de la integración de la psicología de la salud?</p> <p>¿Qué piensan de la integración de la neuropsicología?</p> <p>¿Consideran pertinentes las temáticas de la práctica para su ejercicio profesional?</p> <p>¿Qué oportunidades encuentra en la integración de los tres enfoques?</p> <p>¿Cree que el enfoque de cada profesor influye en la manera de enseñar en la práctica? ¿Cómo esto altera la dinámica académica del grupo?</p> <p>¿Qué aprendió de la ética con respecto al manejo de sus casos? ¿Cómo se llevó a cabo la ejecución de éstos parámetros?</p>	<p>Puede describir con sus palabras en ¿qué consiste la práctica atención psicológica en contextos?</p> <p>¿Cuál es su objetivo y sus componentes?</p> <p>¿Cuáles son las competencias que se están formando en los estudiantes?</p> <p>¿Considera que los estudiantes están preparados para desempeñar su rol profesional en el marco de la práctica? Especifique.</p> <p>¿Qué bases tienen los estudiantes y cuáles deberían tener?</p> <p>¿Qué factores considera que han participado en que los estudiantes puedan o no adquirir esas bases?</p> <p>¿Cómo percibe el trabajo conjunto entre modelos y disciplinas?</p> <p>¿Cómo percibe la dinámica del grupo de docentes? ¿Cómo influye ésta en la formación de los estudiantes y el desarrollo del proyecto?</p> <p>¿Podría describirnos cómo ha sido su experiencia como docente en esta práctica?</p> <p>¿Qué oportunidades</p>

			<p>formativas ofrece esta práctica?</p> <p>¿Qué limitaciones ha identificado para el desarrollo de esta práctica?</p> <p>¿Cómo describiría la relación entre los estudiantes y la institución (Facultad)?</p>
Emocional	<p>Expectativas</p> <p>Aprendizajes</p> <p>Grupo</p> <p>Expectativas</p>	<p>¿Con que expectativas llegaron y que encontraron?</p> <p>¿Cómo es la dinámica del grupo entre compañeros y profesores?</p> <p>¿Cómo es el manejo y contención de las emociones que surgen en el trabajo clínico?</p> <p>¿Cuáles considera que son los elementos principales que se lleva de ésta práctica, es decir que aprendizajes?</p>	<p>¿Qué preocupaciones, aprendizajes y expectativas ha percibido tanto en los estudiantes como en los docentes?</p> <p>¿Cómo percibe la dinámica del grupo de estudiantes?</p> <p>¿Cómo influye ésta su formación profesional?</p> <p>¿Cómo percibe la relación entre estudiantes y docentes?</p> <p>¿Podría describirnos cómo ha sido su experiencia como docente en esta práctica?</p>
Institucional	<p>Herramientas con las que se cuenta para llevar un proceso</p> <p>Rol del psicólogo</p> <p>Contención/Manejos de emociones propias</p> <p>Manejo de procesos</p> <p>Como se vive el rol del psicólogo en cada uno de los contextos</p>	<p>¿Cómo se vive el rol del psicólogo en cada uno de los contextos, en este caso hospital y colegio?</p> <p>¿Cómo esperaba usted que fuera ese rol del psicólogo y que esperaba dejar en cada institución con su trabajo ahí?</p> <p>¿Considera que las temáticas de la práctica son pertinentes para los distintos contextos?</p> <p>¿Con qué herramientas cree que cuenta para enfrentarse a las instituciones?</p> <p>¿Cómo percibe el manejo ético de los procesos en cada</p>	<p>¿Qué oportunidades y dificultades ha identificado en el trabajo en los colegios?</p> <p>¿Qué oportunidades y dificultades ha identificado en el trabajo en el hospital?</p>

		institución?	
--	--	--------------	--

Anexo B
CONSENTIMIENTO INFORMADO

**EJERCICIO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA PRÁCTICA ATENCIÓN PSICOLÓGICA
 EN CONTEXTOS
 PROYECTO DE GRADO**

Acepto voluntariamente hacer parte del proceso de sistematización de la práctica Atención psicológica en contextos que están realizando las profesionales en formación: Isabela Restrepo Saavedra y Juliana Córdoba Murcia, como parte de su Trabajo de Grado para la Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana.

El propósito del estudio es recoger las experiencias de los participantes de la práctica por lo cual se busca indagar acerca de las experiencias emocionales, profesionales y académicas que se dieron en docentes y estudiantes, para así llegar al análisis de las oportunidades y dificultades que se encontraron a lo largo del proceso, siendo el fin último hacer un aporte significativo a los procesos formativos que adelanta actualmente la facultad.

Tengo conocimiento que las acciones que emprenderán las estudiantes se registrarán bajo la Ley 1090 de 2006 en la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de psicología, se dicta el código deontológico y Bioético y otras disposiciones.

Toda la información que pueda proporcionar será utilizada exclusivamente para fines académicos. Los resultados obtenidos de este proceso de indagación serán socializados en el ámbito académico, siempre que tengan un fin exclusivamente educativo y su divulgación se encuentre bajo la supervisión de los profesionales encargados del proceso.

Se realizará un manejo confidencial de mi identidad, en tanto no se revelará mi nombre, los hallazgos se presentarán como parte del equipo que participó en la práctica durante el año 2013.

Comprendo que si tengo alguna duda sobre este proyecto, puedo hacer preguntas en cualquier momento, y en caso de ser requerido, solicitar suspender mi participación durante las actividades de recolección de información.

Estoy de acuerdo con mi participación y garantizo que he leído y comprendido lo consignado en este documento.

Diligenciado en MES, DIA Y AÑO.

CARTA DE AUTORIZACIÓN DE LOS AUTORES
(Licencia de uso)

Bogotá, D.C., Febrero, 23, 2015

Señores
Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J.
Pontificia Universidad Javeriana
Ciudad

Los suscritos:

<u>Juliana Córdoba Murcia</u>	, con C.C. No	<u>1020762905</u>
<u>Isabela Restrepo Saavedra</u>	, con C.C. No	<u>1018436896</u>
_____	, con C.C. No	_____

En mí (nuestra) calidad de autor (es) exclusivo (s) de la obra titulada:
Encuentro de voces: Práctica atención psicológica en contextos

(por favor señale con una "x" las opciones que apliquen)

Tesis doctoral Trabajo de grado Premio o distinción: Sí No

cual:

presentado y aprobado en el año 2014, por medio del presente escrito autorizo (autorizamos) a la Pontificia Universidad Javeriana para que, en desarrollo de la presente licencia de uso parcial, pueda ejercer sobre mí (nuestra) obra las atribuciones que se indican a continuación, teniendo en cuenta que en cualquier caso, la finalidad perseguida será facilitar, difundir y promover el aprendizaje, la enseñanza y la investigación.

En consecuencia, las atribuciones de usos temporales y parciales que por virtud de la presente licencia se autorizan a la Pontificia Universidad Javeriana, a los usuarios de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J., así como a los usuarios de las redes, bases de datos y demás sitios web con los que la Universidad tenga perfeccionado un convenio, son:

AUTORIZO (AUTORIZAMOS)	SI	NO
1. La conservación de los ejemplares necesarios en la sala de tesis y trabajos de grado de la Biblioteca.	x	
2. La consulta física (sólo en las instalaciones de la Biblioteca)	x	
3. La consulta electrónica - on line (a través del catálogo Biblos y el Repositorio Institucional)	x	
4. La reproducción por cualquier formato conocido o por conocer	x	
5. La comunicación pública por cualquier procedimiento o medio físico o electrónico, así como su puesta a disposición en Internet	x	
6. La inclusión en bases de datos y en sitios web sean éstos onerosos o gratuitos, existiendo con ellos previo convenio perfeccionado con la Pontificia Universidad Javeriana para efectos de satisfacer los fines previstos. En este evento, tales sitios y sus usuarios tendrán las mismas facultades que las aquí concedidas con las mismas limitaciones y condiciones	x	

De acuerdo con la naturaleza del uso concedido, la presente licencia parcial se otorga a título gratuito por el máximo tiempo legal colombiano, con el propósito de que en dicho lapso mí (nuestra) obra sea explotada en las condiciones aquí estipuladas y para los fines indicados, respetando siempre la titularidad de los derechos patrimoniales y morales correspondientes, de acuerdo con los usos honrados, de manera proporcional y justificada a la finalidad perseguida, sin ánimo de lucro ni de comercialización.

De manera complementaria, garantizo (garantizamos) en mi (nuestra) calidad de estudiante (s) y por ende autor (es) exclusivo (s), que la Tesis o Trabajo de Grado en cuestión, es producto de mi (nuestra) plena autoría, de mi (nuestro) esfuerzo personal intelectual, como consecuencia de mi (nuestra) creación original particular y, por tanto, soy (somos) el (los) único (s) titular (es) de la misma. Además, aseguro (aseguramos) que no contiene citas, ni transcripciones de otras obras protegidas, por fuera de los límites autorizados por la ley, según los usos honrados, y en proporción a los fines previstos; ni tampoco contempla declaraciones difamatorias contra terceros; respetando el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales. Adicionalmente, manifiesto (manifestamos) que no se incluyeron expresiones contrarias al orden público ni a las buenas costumbres. En consecuencia, la responsabilidad directa en la elaboración, presentación, investigación y, en general, contenidos de la Tesis o Trabajo de Grado es de mí (nuestro) competencia exclusiva, eximiendo de toda responsabilidad a la Pontificia Universidad Javeriana por tales aspectos.

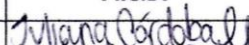
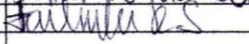
Sin perjuicio de los usos y atribuciones otorgadas en virtud de este documento, continuaré (continuaremos) conservando los correspondientes derechos patrimoniales sin modificación o restricción alguna, puesto que de acuerdo con la legislación colombiana aplicable, el presente es un acuerdo jurídico que en ningún caso conlleva la enajenación de los derechos patrimoniales derivados del régimen del Derecho de Autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, "Los derechos morales sobre el trabajo son propiedad de los autores", los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables. En consecuencia, la Pontificia Universidad Javeriana está en la obligación de RESPETARLOS Y HACERLOS RESPETAR, para lo cual tomará las medidas correspondientes para garantizar su observancia.

NOTA: Información Confidencial:

Esta Tesis o Trabajo de Grado contiene información privilegiada, estratégica, secreta, confidencial y demás similar, o hace parte de una investigación que se adelanta y cuyos resultados finales no se han publicado. Si No

En caso afirmativo expresamente indicaré (indicaremos), en carta adjunta, tal situación con el fin de que se mantenga la restricción de acceso.

NOMBRE COMPLETO	No. del documento de identidad	FIRMA
Juliana Córdoba Murcia	1020762905	
Isabela Restrepo Saavedra	1018436896	

FACULTAD: Psicología

PROGRAMA ACADÉMICO: Psicología

BIBLIOTECA ALFONSO BORRERO CABAL, S.J.
DESCRIPCIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO
FORMULARIO

TÍTULO COMPLETO DE LA TESIS DOCTORAL O TRABAJO DE GRADO			
ENCUENTRO DE VOCES: PRÁCTICA ATENCIÓN PSICOLÓGICA EN CONTEXTOS			
SUBTÍTULO, SI LO TIENE			
AUTOR O AUTORES			
Apellidos Completos		Nombres Completos	
Córdoba Murcia		Juliana	
Restrepo Saavedra		Isabela	
DIRECTOR (ES) TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO			
Apellidos Completos		Nombres Completos	
Hernández Forero		Diana Carolina	
FACULTAD			
Psicología			
PROGRAMA ACADÉMICO			
Tipo de programa (seleccione con "x")			
Pregrado	Especialización	Maestría	Doctorado
x			
Nombre del programa académico			
Psicología			
Nombres y apellidos del director del programa académico			
Martín Emilio Gáfaró Barrera			
TRABAJO PARA OPTAR AL TÍTULO DE:			
Psicóloga			
PREMIO O DISTINCIÓN (En caso de ser LAUREADAS o tener una mención especial):			
CIUDAD	AÑO DE PRESENTACIÓN DE LA TESIS O DEL TRABAJO DE GRADO	NÚMERO DE PÁGINAS	
Bogotá	2014	104	
TIPO DE ILUSTRACIONES (seleccione con "x")			
Dibujos	Pinturas	Tablas, gráficos y diagramas	Planos
		x	
			Mapas
			Fotografías
			Partituras
SOFTWARE REQUERIDO O ESPECIALIZADO PARA LA LECTURA DEL DOCUMENTO			
Nota: En caso de que el software (programa especializado requerido) no se encuentre licenciado por la Universidad a través de la Biblioteca (previa consulta al estudiante), el texto de la Tesis o Trabajo de Grado quedará solamente en formato PDF.			

MATERIAL ACOMPAÑANTE					
TIPO	DURACIÓN (minutos)	CANTIDAD	FORMATO		
			CD	DVD	Otro ¿Cuál?
Vídeo					
Audio					
Multimedia					
Producción electrónica					
Otro Cuál?					
DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVE EN ESPAÑOL E INGLÉS					
<p>Son los términos que definen los temas que identifican el contenido. <i>(En caso de duda para designar estos descriptores, se recomienda consultar con la Sección de Desarrollo de Colecciones de la Biblioteca Alfonso Borrero Cabal S.J en el correo biblioteca@javeriana.edu.co, donde se les orientará).</i></p>					
ESPAÑOL			INGLÉS		
Experiencia			Experience		
Formación en psicología			Training in psychology		
Práctica profesional			Professional practice		
Rol del psicólogo			Psychologist's rol		
Contextos			Contexts		
RESUMEN DEL CONTENIDO EN ESPAÑOL E INGLÉS (Máximo 250 palabras - 1530 caracteres)					
<p>El objetivo de esta sistematización fue realizar un ejercicio de retroalimentación del proceso formativo en psicología a partir de la recopilación de las experiencias de estudiantes y docentes que participaron en la práctica atención psicológica en contextos durante el año 2013. La exploración se realizó desde una perspectiva cualitativa con ocho estudiantes y tres docentes de la práctica utilizando como instrumentos: grupos focales, entrevistas semiestructuradas y notas de campo. Para analizar los datos recogidos se realizaron matrices estructuradas a partir de categorías emergentes, que orientaron la discusión y el planteamiento de una propuesta integrada para fortalecer el proceso formativo.</p>					
<p>The purpose of this systematization was to do a feedback of the training process in psychology from the collection of the experiences of students and teachers who participated in the professional practice: Atención psicológica en contextos, during 2013. The investigation was conducted from a qualitative perspective, the participants were eight students and three teachers, the instruments used were: focus groups, semi-structured interviews and field notes. To analyze the data collected structured matrices were done from emerging categories which guided the discussion and an integrated approach to strengthen the training process proposal.</p>					