



Revista de la Educación Superior 45(179) (2016) 41–53

Artículo

Aprendiendo a ser psicólogo: transiciones identitarias en el aula universitaria

Learning to be a psychologist: Identity transitions in the university classroom

Leticia Nayeli Ramírez Ramírez^{a,*} y Claudia Lucy Saucedo Ramos^b

^a Programa de Psicología Educativa y del Desarrollo por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México

^b Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Ciudad de México, México

Recibido el 13 de noviembre de 2015; aceptado el 6 de junio de 2016

Disponible en Internet el 2 de julio de 2016

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar los sentidos y transiciones identitarias que los estudiantes de psicología desplegaron durante su participación en la asignatura de Psicología Aplicada. Participaron 16 estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México. Se analizaron aspectos del aprendizaje compartido que tuvo lugar en el aula y cómo los participantes realizaron cruces de contextos analíticos y sociales, entre la teoría y la práctica, entre su condición como estudiantes y como hijos de familia, y entre su presente y la proyección de sí mismos como profesionales. Se concluye que el aula es un espacio de aprendizaje en el que es posible fomentar procesos de formación identitaria. © 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Palabras clave: Estudiante; Aprendizaje; Aula universitaria; Contextos socioculturales; Identidad

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the meanings and identity transitions that psychology students project while participating in the subject of Applied Psychology. The study was conducted with 16 students at the Iztacala Faculty of Higher Studies, of the National Autonomous University of Mexico, using qualitative observation and in-depth interviews. We analyzed the aspects of the shared learning processes that took place in the classroom and the ways in which the participants performed crossovers of analytical and social

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: leticia_rmrz@yahoo.com.mx (L.N. Ramírez Ramírez).

contexts, between theory and practice, between their condition as students and as sons and daughters, and between their present identities and the projection of themselves as professionals. The study concluded that the classroom constitutes a learning space that tends to promote processes of identity formation.

© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Keywords: Student; Learning; University classroom; Sociocultural contexts; Identity

Antecedentes

En el presente trabajo nuestro objetivo es analizar los sentidos y transiciones identitarias que los estudiantes de Psicología desplegaron durante su participación en una asignatura denominada Psicología Aplicada. En el ámbito de este campo se coincide en señalar que pocas publicaciones han examinado cómo se forman los profesionales de la Psicología en la práctica de su disciplina (Hartley y Branthwaite, 2000). Cuatro dilemas resaltan al plantear las dificultades en los procesos de formación profesional: 1) en general, los estudiantes que se encuentran en el proceso de tránsito de la universidad al ámbito laboral se perciben como poco competentes para ejercer la profesión; 2) las competencias profesionales se adquieren mucho más en un escenario práctico –de intervención– que en uno académico, es decir, en las aulas; 3) existe un desequilibrio entre los 2 ámbitos formativos del psicólogo (académico y práctico), y 4) un desajuste entre las competencias requeridas por los empleadores y las que despliegan los psicólogos (Torres, Maheda y Aranda, 2004). Lo anterior supone que los estudiantes se apropian mayoritariamente de herramientas teórico-metodológicas durante su estancia en la universidad, que después tienen que poner en marcha –con frecuencia sin el acompañamiento de un profesional experto, como podrían ser sus profesores– y ajustarse a la complejidad de la vida cotidiana en la cual tiene que intervenir, ya sea en sus actividades de prácticas profesionales o en el mundo laboral.

Anticipadamente, Schön (1992: 51) señaló que «los problemas a los que se enfrenta cualquier profesional en el mundo real se le presentan como indeterminados y desestructurados». Entonces, el papel del profesional en la resolución de los problemas no puede limitarse a la aplicación del conocimiento de teorías y de técnicas, sino que implica un proceso complejo en el que va encuadrando y reencuadrando las problemáticas, y vinculando el conocimiento disciplinar a las características propias de la situación práctica. Así, los conceptos teóricos, las reglas metodológicas y las estrategias de intervención se ponen en funcionamiento en ejemplos concretos de la realidad, mediados a través de «los procesos reflexivos que el profesional despliega en la acción» (Schön, 1992: 57). El enfoque analítico de Schön se utilizó ampliamente para pensar en programas curriculares que permitieran la formación de profesionales reflexivos; no obstante, su propuesta no se empleó para entender qué pasa en las transiciones que muchos estudiantes universitarios realizan entre las aulas y el campo aplicado. Así, por ejemplo, todavía falta analizar cómo un psicólogo novato se convierte en uno competente, los procesos implicados en dicho tránsito, los elementos que propician la actuación adecuada o cómo se articulan las competencias teóricas y las técnicas en la práctica (Eby, Chin, Rollock, Schwartz y Worrell, 2011; Elman, Illfelder-Kaye y Robiner, 2005; Kaslow et al., 2009).

La formación profesional desde la mirada sociocultural

La formación de cualquier profesional siempre ocurre dentro de contextos situados en la práctica, es decir, en el conjunto de actividades en las que participa –ya sea dentro de aulas, cubículos, escenarios aplicados– o en el uso de recursos materiales y culturales que sostienen el quehacer de la disciplina (libros, artículos, expedientes, asesorías de los docentes). De igual manera, toda formación disciplinar toma cuerpo en y a través de las actividades de los profesionales expertos que desarrollan determinados planes de estudio y múltiples rutas de participación para que los estudiantes se impliquen en ellas. No hay rutas únicas para analizar la formación de los alumnos de la carrera de Psicología ni las transiciones identitarias que llevan a cabo para pasar de ser estudiantes a profesionales de la disciplina. Todo dependerá de cómo cada escuela de Psicología organice los caminos a recorrer por sus estudiantes, así como los apoyos teórico-metodológicos que recibirán y que les permitirán arribar a procesos identitarios particulares. Por ejemplo, [Erausquin et al. \(2005\)](#) siguieron el desempeño de un grupo de alumnos de la carrera de Psicología durante sus prácticas profesionales en diferentes ámbitos: clínico, justicia, comunitario, laboral; encontraron que los jóvenes iniciaban sus intervenciones aplicando las herramientas teórico-metodológicas que habían aprendido, pero muy pronto tendían a simplificar las explicaciones y a intervenir con acciones de sentido común, lo cual los autores identificaron como un retroceso en su formación profesional. Al despegarse de las actividades académicas, los psicólogos en formación se implicaban de lleno en los contextos de intervención y perdían de vista una participación más analítica.

Desde nuestro enfoque, creemos que no es necesario esperar a que los estudiantes universitarios terminen sus créditos y empiecen sus prácticas profesionales, su servicio social o su actividad laboral para que diriman los dilemas señalados. Habrá actividades curriculares en las propias universidades que les permitan experimentar las demandas sociales y las posibilidades de intervención que tendrán que llevar a cabo. En este sentido, afirmamos que en el aula se co-construye¹ una serie de dinámicas en las que se disponen de diversos recursos culturales tales como textos o artículos académicos, ejercicios y narraciones, a través de los cuales los estudiantes transforman activamente su realidad. Los alumnos entran en procesos de *apropiación* ([Rockwell, 2007](#)) que les permiten integrar en el aula universitaria los recursos accesibles para su formación, así como el análisis de las demandas sociales respecto de las cuales se visualizan a sí mismos en prácticas de intervención como profesionales de la Psicología.

La complejidad que entraña aproximarse al estudio del aula, entendida no sólo como un espacio físico, sino como un tejido de relaciones subjetivas en interconexión con procesos sociales, históricos e institucionales², permite pensar cómo dentro de la red de relaciones del aula universitaria se aprende a ser un profesionista, y a través de qué recursos los estudiantes logran apropiaciones y reflexiones de los contenidos revisados conjuntamente con el profesor.

Desde un enfoque sociocultural sostenemos que toda formación profesional supone pensar a los alumnos como *situados* en contextos de aprendizaje en los que no es posible separar los aspectos cognitivos de los emocionales, de los sociales o de los identitarios. Como diría [Díaz Barriga \(2006\)](#), la enseñanza y el conocimiento deben ser pensados como *situados*, es decir,

¹ La co-construcción hace referencia al sentido que tiene para los participantes de una comunidad el compartir saberes y que el resultado alcanzado por los mismos no sea la simple yuxtaposición de la información sino su elaboración, reformulación y construcción conjunta entre los participantes ([Crook, 1998](#)).

² En este punto retomamos la discusión planteada por [Candela, Rockwell y Coll \(2004\)](#) en la que se señala al aula como un contexto social, complejo y dinámico en el que continuamente se recrea y produce la cultura.

reflexionar en todas aquellas situaciones en las que el educando ha recreado o deberá recrear el conocimiento adquirido en los escenarios escolares. Este enfoque deviene de la tradición histórico-cultural vygotskiana en Psicología desde la cual se conceptualiza al sujeto no sólo a partir de sus habilidades cognitivas, sino al tomar en cuenta su ser-persona en general: sus motivaciones, los conocimientos que lleva, su disposición para aprender, sus aptitudes; también reconoce que el educando se encuentra aprendiendo en contextos socioculturales específicos, de modo que debe atender las situaciones y los problemas que preocupan al grupo cultural en el cual se insertará para la realización del trabajo. Así, el educando no aprende en un ámbito aislado, tampoco desde una perspectiva cognitiva individual, ni tiene que pensar cómo trasladar los conocimientos teóricos ajenos a las preocupaciones de las personas en las cuales se piensa intervenir. Se trata de un sujeto/educando también *situado* que participa en el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje significativas para él e incluidas en escenarios sociales.

De acuerdo con lo anterior, concordamos con las siguientes premisas: 1) el conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado; 2) lo que se aprende siempre es complejamente problemático, y 3) el aprendizaje es parte integral de la práctica social (Lave, 1996). Por otro lado, aceptamos la lógica explicativa según la cual las personas participan en los contextos con posiciones particulares, con relaciones sociales, con ámbitos de posibilidades y con preocupaciones personales; esa participación en diversos contextos hace que su práctica en la estructura social sea problemática y variada. Para entender cómo las personas estructuran estas complejas prácticas personales de participación, Dreier (1999) propone las nociones de ubicación, de posición y de posturas como elementos de análisis que dan cuenta del desarrollo de las perspectivas particulares acerca de lo que las personas hacen, desean y cómo participan. Por «ubicación» se entiende el lugar particular en el mundo donde está un individuo en el presente, dentro de un contexto a partir del cual se abre al mundo la perspectiva personal, la cual marca el carácter *situado* y concreto de la práctica individual. El término de «posición» hace referencia a cómo está colocada una persona en un contexto social. Mediante las 2 nociones enunciadas es posible visualizar cómo las personas se mueven de un contexto a otro. Por último, la noción de «posturas» plantea cómo se relacionan las personas con las ubicaciones y posiciones, cómo las valoran y balancean, cómo se determinan y toman partido en problemas que las afirman y critican, contribuyendo a cambiarlas, entendiendo por posturas los puntos de vista que el individuo llega a adoptar sobre su ardua práctica social. De esta manera, los movimientos a través de varios contextos, como la escuela, el trabajo, el hogar, etcétera, son necesarios para entender cómo cambia la participación de las personas en la práctica, y además, permite explorar cómo las personas no son las mismas en diferentes situaciones, pues sus identidades son parciales y plurales.

En este tenor, la noción de identidad que asumimos hace referencia al sentido de sí mismos que los sujetos consiguen a partir de su participación en actividades específicas, en las cuales se les ofrecen, señalan o imponen posiciones a ocupar. La *identidad en la práctica* es entendida como una construcción cultural que permite imaginar a cierto tipo de persona (por ejemplo, un profesional de la Psicología) que orienta las motivaciones y formas de relación que los individuos ponen en práctica para sostener las posiciones sociales asignadas (Holland y Leander, 2004). Así, las identidades son vistas como productos sociales y culturales a través de los cuales una persona se identifica en una actividad y aprende, empleando la mediación de recursos culturales, a manejarse y a organizarse en nombre de esa identidad (Holland y Lachicotte, 2007).

Ahora bien, la identidad profesional vista desde una perspectiva social es el resultado de una doble transacción articulada entre los procesos biográficos de la persona (su historia, su trayectoria de vida) y los procesos relacionales (las demandas sociales e institucionales) (Dubar, 1992). De esta manera, las transiciones identitarias que se dan entre un contexto y otro, de una identidad a otra,

son lo que Ibarra (1999) denomina *yo provisional*, que son soluciones temporales que las personas usan como puente para construir identidades que aún no están por completo elaboradas. Así, las personas ajustan sus nuevos roles profesionales a través de la experimentación con imágenes que sirven de ensayo para construir posibles identidades.

Análisis de la participación de los aprendices desde la perspectiva etnográfica

La perspectiva etnográfica permitió realizar un acercamiento multinivel tanto a los contextos de práctica social en los que los aprendices participaban como a los sentidos subjetivos que se construían en dichas prácticas, y desde esta perspectiva resultó primordial captar las experiencias que las personas pusieron en acción en sus contextos de práctica social para comprender, desde ahí, sus posturas personales (Rockwell, 2011).

La presente investigación se llevó a cabo con un grupo de 16 estudiantes del último año de la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, de la Universidad Nacional Autónoma de México: 5 eran varones y el resto, mujeres; sus edades se encontraban en un rango de 22 a 26 años; cursaban la asignatura anual de Psicología Aplicada que tiene por objetivo que el estudiante sea capaz de diseñar programas y estrategias de intervención en diferentes campos, como la salud, la educación, el trabajo y la comunidad, entre otros. La asignatura fue dividida en 2 partes: la primera consistió en un curso teórico-metodológico en el aula, y la segunda, en conducir a los estudiantes a una práctica profesional para aplicar las estrategias de intervención aprendidas durante el curso. En este caso, la asignatura que se siguió se enfocaba en el trabajo psicosocial con adolescentes de secundarias públicas del Estado de México que presentaban diversas problemáticas, por ejemplo, bajo rendimiento escolar, indisciplina y violencia, problemas familiares, autolesiones, déficit de habilidades sociales, adicciones. Los adolescentes eran canalizados al servicio de Psicología ya sea por sus padres, por petición propia o por el personal de la escuela. Si bien esta investigación es parte de otra más amplia, en nuestro artículo sólo analizamos elementos del proceso formativo que tuvo lugar en el aula universitaria durante el curso de formación inicial.

De esta manera, se realizaron observaciones participantes y entrevistas en profundidad a los estudiantes universitarios. En total, hubo un registro de 8 sesiones de trabajo en las aulas, durante las cuales la profesora y los estudiantes analizaron artículos, capítulos de libro, videos y se llevaron a cabo diferentes dinámicas didácticas para la reflexión y el aprendizaje de los contenidos. Las sesiones tuvieron lugar en la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala los días lunes y miércoles de 8:00 a 13:00 horas. En los periodos de descanso fueron realizadas las entrevistas para conocer qué pensaban los estudiantes acerca de las actividades que se estaban realizando y el impacto que tenían en sus experiencias formativas. La profesora del curso organizó la estructura del mismo y pidió a los estudiantes que por parejas coordinaran la exposición/reflexión de cada texto académico que se revisó. El material analizado versaba sobre problemáticas psicosociales que presentan los adolescentes en general (como las mencionadas previamente).

Reconstrucción de los significados atribuidos a la población de adolescentes

Para iniciar con la asignatura, la profesora impartió un curso intensivo de mes y medio durante el cual los alumnos identificarían y pondrían en acción las estrategias conceptuales y metodológicas para el trabajo psicosocial con adolescentes; según comentó, la mayoría de los materiales a revisar permitiría sintetizar los conocimientos que los estudiantes traían de otras materias y avanzar en

su formación. De modo que la profesora empezó por indagar qué pensaban los estudiantes de los adolescentes y las respuestas versaban del siguiente modo:

Xóchitl: «Que son bipolares».

Raquel: «En estas generaciones son muy rebeldes, pero vamos a encontrar de todo».

Antonio: «Varían en su forma de ser, depende de cómo te presentes».

Laura: «Pero también de la actitud, si le dices «¡niño no hagas esto!», no vas a cooperar».

Marco: «De hecho, en el artículo se señala eso: cómo tratar a los adolescentes».

Las elaboraciones de significado que desplegaron los estudiantes pueden ubicarse en 2 extremos: la mitad los consideraba como «problemáticos» y una población difícil de atender, mientras que la otra parte exponía una postura más flexible al suponer que la disponibilidad del adolescente en la terapia dependería también de la actitud con la cual se presentara el psicólogo. Además, aunque son alumnos del último año de la carrera de Psicología, empleaban nociones de la disciplina desde el sentido común, por ejemplo, al decir que eran «bipolares» cuando en realidad sabemos que éste es un término que define una condición psiquiátrica particular. No obstante, a lo largo de las sesiones, reconstruyeron estos significados con base en las mediaciones analíticas que promovía la profesora, orientadas a cambiar las concepciones centradas en el «déficit» sobre el adolescente por otras que lo concibieran como una persona con recursos para movilizarse al cambio:

Profesora: «[Insiste en que no hay que ver al adolescente como con déficit] ¿Cómo entonces lo veremos, Alonso?»

Alonso: «Como una persona en desarrollo».

Profesora: «¿Cómo estás pensando al adolescente, Fernando?»

Fernando: «[Como] personas. Que se puede trabajar con ellos y *todos* tenemos la posibilidad de desarrollarnos; nosotros estamos para acompañarlos en su desarrollo».

Profesora: «¿Cómo tiene que ser ese acompañamiento?»

Laura: «Un soporte que ayude».

Juan: «Verlos como personas en un fuerte proceso de construcción de la identidad y de la búsqueda de pertenencia».

A partir de las lecturas y de la reflexión guiada, la mayoría de los estudiantes reenfocaron sus visiones, utilizaron nociones de la disciplina dejando de lado conceptos de sentido común y empezaron a imaginarse a sí mismos como acompañantes. Un segundo movimiento, que ahondó en la reconstrucción de los significados atribuidos a los adolescentes, supuso que gran parte del grupo pensara su propio pasado con la intención de tender puentes de comprensión para con sus futuros usuarios:

Juan: «Yo lo analizo en el contexto social, las fiestas y los amigos; yo me acuerdo que cuando iba en la primaria lo máximo era que tu amiguito fuera a tu casa a jugar videojuegos, pero ya en la secundaria ver fumar, o tomar, o ir a fiestas era como el *boom*».

Marco: «Yo me acuerdo cuando me fui a inscribir a la secundaria y ya no dejaron pasar a mi mamá y me dije ¿ahora qué voy a hacer solo?»

Antonio: «En la secundaria tú nunca estás solo, siempre hay alguien atrás de ti».

El recuerdo de sus experiencias les permitió no juzgar, sino pensarse a sí mismos como personas que también tuvieron gustos, deseos y tensiones personales. Esto les ayudó a dejar de lado la distancia que inicialmente usaron («son bipolares», «son rebeldes»), para ubicarse a sí mismos como el tipo de persona que fueron, y lo que son en el presente los adolescentes de secundaria.

Los estudiantes se encontraban no sólo resignificando las nociones que tenían sobre los adolescentes, sino que también tuvieron que avanzar para pensarlos como sujetos de intervención, es decir, como usuarios del servicio de Psicología. Una estrategia que dio cuenta de la creatividad de los alumnos fue la de traer al aula conocimientos que poseían no sólo a partir de las lecturas asignadas por la profesora, sino derivados de sus búsquedas por Internet, lo que habían leído en otros cursos, o lo que habían aprendido en contextos de práctica fuera de la universidad:

Areli: «Yo estuve buscando en el *DSM*, vi que pasa un proceso de despersonalización en el que la persona se aleja de sí misma y que al ver su herida y su sangre se autoconfirma con las lesiones. Y también busqué videos en *YouTube*, de casos reales, de personas que se autolesionaban y vi que muchos contaban la historia a través de tarjetas y no hablaban».

Xóchitl: «Yo estuve trabajando en atención psicológica por teléfono y nos explicaban que los parasuicidas se lesionan para canalizar su dolor, que es más intenso el dolor físico que el emocional».

En el último año de la carrera, la mayoría de los estudiantes han adquirido recursos y habilidades para encuadrar los problemas de salud y pensar en las opciones para intervenir. Durante las clases pasaron con rapidez de nociones simplistas y evaluativas sobre los adolescentes para ubicarlos dentro de contextos analíticos complejos, es decir, demostraron que poseen un bagaje formativo derivado de su participación en otras materias de la carrera, el cual les permite realizar síntesis reflexivas y lograr sus propias búsquedas. Resulta relevante también verlos apoyarse en medios de comunicación, como videos en *YouTube*, o en experiencias laborales que han tenido, para complementar el cuadro reflexivo que elaboran. Trajeron al contexto del aula los aprendizajes logrados en otros contextos de participación para enriquecer la actividad que se estaba desarrollando e integrar sus propios conocimientos. De esta manera, con dichos elementos, el aprendizaje no ocurre de manera lineal, entre el texto leído, las aportaciones de la maestra y las apropiaciones de los estudiantes, sino que se vuelve más dinámico. Otro paso que dieron los alumnos consistió en imaginarse en la transición entre la teoría y la práctica, lo que a continuación analizamos.

Juego de roles para pensarse en el tránsito de estudiantes universitarios a psicólogos en escuelas secundarias

La profesora organizó la asignatura de modo tal que, constantemente, los estudiantes debían utilizar el contenido de los textos revisados para practicarlos con ellos mismos y en diferentes ejercicios. Así, por ejemplo, cuando analizaron las características de la entrevista clínica, los alumnos se dividieron en parejas y se entrevistaron entre ellos reflexionando sobre problemas personales que tuvieran. Se alternaron en los papeles de modo que en una sesión uno fungía como terapeuta y su compañero como usuario imaginado, y en la siguiente sesión, al revés. Este ejercicio les demandó movilizar aspectos de la interacción cotidiana que tenían entre ellos y observarse a sí mismos practicando una relación distinta, ante lo cual comentaron:

Profesora: «¿Graciela, cómo te sentiste con tu terapeuta?»

Graciela: «Me sirvió, no me hizo ejercicios tal cual, pero las cosas que me dijo no son como cuando estamos allá afuera, como amigas».

Profesora: «¿Y tú, Daniela?»

Daniela: «No me sentí evaluada».

Fernando: «Me hacía cuestionarme cosas que no había hecho».

María: «Me gustó mucho esta práctica, me dio una solución que me llevo para practicar».

Profesora: «¿Y ahora, los terapeutas cómo se sintieron?»

Bertha: «Me sentí, al principio, nerviosa, de pasar de amiga a la terapeuta no me la creía. Yo pensaba que las soluciones eran más lineales, estaba tratando de ver el problema y no las cualidades».

Martha: «Lo único que me decía era «ahorita no eres su amiga, no eres su amiga, los consejos de amiga se quedan en la jardinera»».

Con este ejercicio los estudiantes experimentaron la tensión de transitar entre los elementos teóricos que estaban aprendiendo y cómo ponerlos en marcha en una interacción simulada de una problemática social; también tuvieron que monitorizar su actuación para no desplegar su identidad como amigos sino como una persona distinta, el terapeuta, que tiene por objetivo orientar al usuario.

En otras sesiones se ensayaban procedimientos terapéuticos dirigidos a solucionar distintos problemas, por ejemplo, entrenamiento en habilidades sociales, en comunicación no violenta, en organización para mejorar el rendimiento académico y participar en clases, entre otros. En todos estos ejercicios, los alumnos de Psicología hacían referencia a lo que consideraron debían cambiar en sus propias vidas. La profesora enfatizó que para pedirle a un adolescente que cambiara, el propio terapeuta tenía que haber realizado acciones consigo mismo para cambiar o solucionar problemas personales, ante lo cual los estudiantes comentaron:

Antonio: «El material me sirve para reflexionar las experiencias que yo he tenido, esto me ayudará para tratar con los adolescentes. Me sirve para entenderlo desde el punto de vista como psicólogo y como persona, porque no puedo dejar de ser persona».

Laura: «Me genera conflicto la parte de las emociones; el material me hizo reflexionar sobre las características que tengo».

Un punto importante que se identificó durante las actividades en el aula fue que los estudiantes vivieron los ejercicios a partir de elementos centrales de su ser-persona. Es decir, no se expresaron sólo como educandos que habían leído o comprendido un texto, sino que tuvieron que analizarlos y buscar cómo explicar sus propios problemas, las reacciones emocionales que dicha actividad les generaba y la inquietud por pensar cómo intervenir para proponer soluciones. Ello supuso que trajeran al aula sus diferentes posiciones sociales más los dilemas emocionales e identitarios implicados, por ejemplo, las dificultades con sus padres que les pedían que se comportaran como hijos de familia, mientras que ellos querían asumirse como adultos jóvenes; o bien, los conflictos que vivían entre ser joven, ser estudiante, ser compañero de clases, ser amigo y el impacto que todo ello tenía en el desempeño escolar. Lo anterior presenta coincidencias con lo reportado en diversos estudios sociológicos en los que se resalta la condición juvenil de los estudiantes (Dubet, 2005; Dubet y Martuccelli, 1998). Los ejercicios les permitieron traer al aula aspectos de su participación en otros contextos para pensarse como personas en proceso de cambio y como futuros psicólogos.

Dado que en las escuelas secundarias también trabajarían con los padres de los adolescentes, la profesora implementó juegos de roles para que los estudiantes imaginaran cómo sería entrevistar a un padre y ofrecerle soluciones. Su juventud y su falta de experiencia como psicólogos hacían que experimentaran sentimientos de inseguridad, pero al paso de los días practicaban con mayor seguridad cómo entrevistar a un padre de familia. La profesora simulaba ser la madre de algún adolescente y cada estudiante tenía que pasar a entrevistarla y ofrecerle posibles soluciones; los compañeros del grupo ayudaban aportando sugerencias sobre qué podía preguntarse o qué hacer. Cuando el estudiante en cuestión sentía que no podía avanzar más en el ejercicio, otro pasaba a sustituirlo:

María: «[Pasa con su cuaderno y parece insegura] Le pregunta a Antonio sobre su hijo imaginario [se detiene un momento y duda en preguntarle], le dice que van a hablar sobre lo que le ha comentado su hijo del divorcio».

Xóchitl: «[La estudiante que observa el ejercicio alza la mano] Pero, ¿eso no afecta? ¡Qué tal si es como un secreto a voces y al padre le molesta que el hijo diga eso!»

Profesora: «Siempre empezamos con ¿cómo está la situación en casa?»

María: «He estado trabajando con su hijo y he visto algunas cosas, ¿cómo están las cosas en casa? ¿Alguna situación especial?»

Antonio: «¿Cuál situación especial? ¿Qué le dijo?»

María: «Que se están separando».

Antonio: «Sí, efectivamente nos estamos separando».

Al emplear el recurso de juego de roles, la profesora impulsaba que los estudiantes asumieran papeles como hijos de familia, padres, maestros, psicólogos, de acuerdo con la temática que estuvieran trabajando. El acompañamiento que cada estudiante recibía, tanto por parte de las sugerencias de la profesora como de sus compañeros de clase, permitía que no vivieran en solitario el aprendizaje de los conocimientos teóricos y de las estrategias de intervención. Tanto la forma como el contenido de los ejercicios estaban orientados al futuro, a que los estudiantes se visualizaran durante la intervención. Dicho tránsito seguía ocasionándoles tensión, pero también podían pensar aspectos específicos de su actuar que querían cambiar, lo cual comentaron en entrevistas que se les hicieron:

María: «Sí me sirvió [el ejercicio], la actitud de Antonio, los comentarios de mis compañeras y de la maestra. Por una parte, me sentí bien conmigo misma, es algo que me agrada hacer, pero por otra me doy cuenta que me falta desarrollar varios puntos, me vi como muy ambigua, llevé a Antonio a no entenderme. Tengo cierto miedo de que a la hora de estar en las prácticas me pase algo así».

Marco: «Me sentí nervioso, ya estando ahí se me fueron las ideas, pero cuando estaba sentado viendo a los otros se me ocurrían un buen de cosas y a cada rato quería estar levantando la mano. Aunque eso me preocupa un poco, porque cuando estemos en la realidad va a ser peor. Pero no sé, porque ahorita estaban mis compañeros y eso me distrae. Supongo que en la realidad será diferente».

Los ejercicios de simulación permitían que los estudiantes practicaran en el aula lo que habían leído en los textos, que se apoyaran en sus compañeros para conducir su actuar y que elaboraran proyecciones a futuro sobre cómo intervendrían en el contexto de la práctica preprofesional en las escuelas secundarias. Al reflexionar sobre sus participaciones en los ejercicios de simulación,

también estaba en juego la posibilidad de que empezaran a verse cada vez más como psicólogos y no sólo como estudiantes universitarios.

Si bien los ensayos de juego de roles y las proyecciones imaginarias que se hacían en el aula no sustituyen la complejidad de arreglos y de situaciones que entraña la práctica profesional, sí eran un recurso valioso por su carácter pedagógico, lo cual permitió a los estudiantes reflexionar sobre el carácter situado de los contextos profesionales, las demandas que ahí se organizan y los diferentes actores involucrados en las problemáticas a las que tendrán que enfrentarse como profesionistas.

Transición identitaria: de ser joven estudiante a ser psicólogo

Al paso de las sesiones se observó una mayor seguridad en el despliegue de herramientas teórico-metodológicas de la asignatura y pronto empezaron a hablar acerca de si se sentían o no psicólogos. Este proceso de ganar seguridad sobre su identidad como profesional de la Psicología también se vio cuestionado por las demandas de personas de su familia o conocidos para que se comportaran como tal:

Martha: «Me pasó que una familia cercana a mí se le murió uno de sus hijos y la madre no sabía qué hacer, estaba en una crisis psicológica y se acercó a mí para pedirme asistencia para pasar su crisis; yo le dije que no la podía atender porque tengo una embarrada de conocimientos y no me siento capaz de ayudarla, así que la recomendé con una profesionista».

Juan: «Pues a nosotros desde que entramos a la carrera nos dijeron que todavía no podíamos autonombrarnos psicólogos y por eso no tenemos una identidad de psicólogos ni nos sentimos capaces de resolver problemas».

Berenice: «Sí, es cierto, un profesor nos decía que hay carreras como en medicina que desde el primer día a los estudiantes ya les dicen “doctores” y que les dijo que los psicólogos deberían aprender a hacer lo mismo y a tratarse entre ellos como colegas».

Xóchitl: «Pero a nosotros no se nos recalca el sentirnos profesionales, no es como con los médicos o los abogados que desde las clases se visten formales».

La mayor parte de los estudiantes compararon las demandas que conocidos, vecinos y profesores les hicieron en distintos contextos para reflexionar acerca de si se identifican a sí mismos como psicólogos. Es común que los parientes y conocidos, al saber que estudian Psicología, empiecen a hacer peticiones de ayuda, lo cual implica que ya no los perciban como hijos de familia, como jóvenes, como vecinos, sino como profesionales de la Psicología. Por otro lado, los estudiantes también trajeron a colación el hecho de que los profesores universitarios podían tener un impacto importante en el hecho de sentirse o no psicólogos; compararon lo que ocurría con estudiantes de otras carreras y las prácticas que fomentaban una identidad profesional temprana y lo que sus propios profesores les habían dicho que implicaba no reconocerse como psicólogo sino estar en un periodo de espera. El trabajo desarrollado en el aula tuvo sus frutos, ya que los estudiantes poco a poco se sintieron más seguros al pensar en su futura actuación, además de que llevaban la certeza del acompañamiento por parte de la maestra del grupo:

Fernando: «No, creo que las herramientas que nos ha dado han sido las adecuadas, se han cubierto la mayor parte de los puntos, y no vamos a ciegas. No creo que nos falten herramientas, nos irán surgiendo dudas y para eso están las tutorías».

El curso concluyó cuando se habían revisado un cúmulo de materiales *ad hoc* a las problemáticas de salud psicosocial de los adolescentes de secundaria y al haber practicado un conjunto de ejercicios que permitieron ensayar estrategias de intervención. El aula fue el escenario en el cual los estudiantes y la maestra lograron la co-construcción de conocimientos compartidos y empezaron a fomentar procesos de identidad como psicólogos.

Discusión

Sin duda, la formación de profesionales de la Psicología se enfrenta a dilemas acerca de cómo generar las transiciones entre la teoría y la práctica, amén de la posibilidad de que los estudiantes ingresen en los procesos identitarios. Como ya mencionamos, nuestra investigación ha reportado que esto, por lo general, ocurre cuando los egresados de la carrera empiezan a participar en campos de intervención, ya sea a partir del servicio social, de las prácticas profesionales o de su inserción en el mundo laboral. No obstante, esta investigación también nos ha permitido sostener que, en las aulas universitarias, los alumnos tienen la oportunidad de practicar las transiciones identitarias mencionadas. Suponemos que en muchos planes de estudio de las carreras de Psicología habrá materias en las cuales los educandos tienen que practicar de diversos modos el conocimiento teórico que van adquiriendo y cómo lo movilizan para pensar la realidad social, qué reflexiones tienen que hacer en compañía de sus maestros para identificar cambios en su propia condición de estudiantes hacia el ser profesional de la Psicología. Es necesario imaginar los contextos áulicos como ricos en las actividades desarrolladas, las intenciones que se comparten para la generación de conocimientos, la posibilidad de traer a la participación conjunta no sólo el material o los contenidos que se estén analizando, sino también el impacto de conocimientos y de vivencias significativas para las personas.

Particularmente en el caso de la asignatura que seguimos a lo largo de un mes y medio, advertimos la complejidad de las actividades que se llevaron a cabo y las transiciones que los estudiantes lograron, pues tuvieron que empezar por reinterpretar los significados que tenían sobre los adolescentes, para lo cual trajeron los recuerdos de sus propias vidas, ejemplos de lo que han observado a su alrededor y lo que los propios textos académicos les ofrecieron. Muy pronto se dieron cuenta de que los adolescentes no eran personas indeseables, sino que había que conocerlos y saber intervenir con ellos para fomentar su desarrollo personal. En el camino, los educandos repensaron sus propias problemáticas y tomaron conciencia de que al practicar como psicólogos no por ello dejarían de ser personas. De este modo, arribaron a la visión de sí mismos y de los adolescentes, en tanto individuos con sentimientos, con experiencias, con maneras de actuar, es decir, aspectos que había que tener en mente para lograr cambios por mínimos que fueran. La asignatura permitió que los alumnos no se manejaran en conceptos teóricos abstractos, sino vinculados a la condición social de los adolescentes y de ellos mismos como jóvenes estudiantes.

Pensamos que las aportaciones de [Candela et al. \(2004\)](#), cuando analizan lo que sucede en las aulas, nos permitieron entender la complejidad de la red de relaciones sociales conectadas a procesos internos y externos que se jugaban en el aula universitaria para fomentar la formación de los universitarios. Los procesos formativos que se les demandan implican el desarrollo de habilidades teóricas, metodológicas, críticas, éticas, sociales, que permitan llevar a cabo el aprendizaje de su formación con bases científicas. Los procesos de enseñanza son dinámicos, ricos en interacciones, plenos de intercambios entre los participantes, y habrá que entenderlos en función de cómo el aula universitaria está penetrada por todos aquellos recursos que los alumnos y los maestros traen consigo. Así, por ejemplo, cuando los estudiantes buscaban entender y analizar el material teórico-metodológico que la profesora les proporcionó, recuperaron sus recuerdos,

ejemplificaron las búsquedas que habían hecho en otras fuentes de información, pusieron en la mesa de debate sus propias problemáticas como jóvenes.

Inicialmente se ubicaban como estudiantes y la profesora del curso buscó posicionarlos como psicólogos, pero no fue sencillo verse o sentirse así ya que, atinadamente, reflexionaron sobre el hecho de que en la propia carrera de Psicología sus maestros habían dicho que no era momento de percibirse como tales. Ellos mismos identificaron que en otras carreras, como Medicina, los estudiantes eran posicionados por sus profesores como profesionales de la disciplina que practicaban. Sin embargo, las actividades conjuntas desplegadas en el aula apuntaban todo el tiempo hacia aprender cómo intervenir y cómo construir una identidad profesional de psicólogos. Además, dado que son estudiantes del último año de la carrera, en otros contextos de vida, las personas empezaban a requerirles que se comportaran como psicólogos. Así, las actividades en el aula estaban penetradas por parcialidades identitarias a las que los alumnos hacían referencia implícita o explícitamente: ser estudiante del último año, joven, hijo de familia, amigo del compañero al cual tenía que entrevistar, futuro profesionista. Elaborar una posición como psicólogo no supuso desligarse de otras identidades entrelazadas. Si bien durante los ejercicios, por ejemplo, el de entrevista clínica llevada a cabo con un compañero de su grupo, los estudiantes se comportaban como psicólogos en acción, durante el desarrollo de dicha actividad tenían que monitorizarse a sí mismos para no permitir que su postura de amigos interfiriera con la necesidad de ofrecer preguntas que siguieran las recomendaciones teóricas analizadas durante las clases, como dijo una de las participantes: «Ahorita no eres su amiga».

En el tránsito de una identidad a otra, ellos reconocen las características que encarnan sus posiciones como terapeutas; desde esta posición imaginada identifican que discursivamente no puede ser igual a un diálogo como «amigos», desde esta identidad asumen un «deber ser» de profesionistas que incluye realizar cuestionamientos a los usuarios, dar soluciones y no evaluar o etiquetar al usuario. Para terminar, pensamos que si bien las transiciones parciales de identidad que construyeron los estudiantes durante su interacción en el aula nos hablan de su subjetividad y la imbricación de ésta en otros contextos de práctica social, no representan en sí mismas la totalidad del complejo proceso de construcción de la identidad profesional. Hasta estos momentos, los estudiantes son capaces de imaginar una identidad en la práctica como psicólogos, incluso ya han tenido algunas experiencias profesionales en otros semestres o en contextos de trabajo; sin embargo, estas construcciones parciales de su identidad como psicólogos no se verán completadas y puestas en acción hasta que no ingresen como participantes legítimos a la práctica profesional en las escuelas secundarias.

Agradecimientos

Se agradece el financiamiento brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) para la elaboración de la presente investigación, que forma parte del resultado parcial de la tesis de doctorado en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala-Universidad Nacional Autónoma de México que la primera autora realizó bajo la dirección de la Dra. Claudia Lucy Saucedo Ramos.

Referencias

- Candela, Antonia, Rockwell, Elsie y Coll, César (2004). What in the world happens in classrooms? Qualitative classroom research. *European Educational Research Journal*, 3(3), 692–713.
- Crook, Charles (1998). *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ediciones Morata.

- Díaz Barriga, Frida (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Dreier, Ole. (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines Critical Social Studies*, 1, 5–32.
- Dubar, Claude (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33(4), 505–529. <http://dx.doi.org/10.2307/3322224>
- Dubet, François (2005). Los estudiantes. *CPU-E, Revista de Investigación Educativa*, 1 [consultado 25 Nov 2014]. Disponible en: <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm>.
- Dubet, François y Martuccelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Eby, M. D., Chin, J. L., Rollock, D., Schwartz, J. P. y Worrell, F. C. (2011). Professional psychology training in the era of a thousand flowers: Dilemmas and challenges for the future. *Training and Education in Professional Psychology*, 5(2), 57–68. <http://dx.doi.org/10.1037/a0023462>
- Elman, Nancy S., Illfelder-Kaye, Joyce y Robiner, William N. (2005). Professional development: Training for professionalism as a foundation for competent practice in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 367–375. <http://dx.doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.367>
- Erausquin, Cristina, Basualdo, María Esther, Btsh, Eliane, Lerman, Gabriela, Bollasina, Valeria y García Coni, Ana (2005). Categorías de análisis de los «modelos mentales» que construyen los psicólogos en formación en «comunidades de aprendizaje y práctica profesional». *Anuario de Investigaciones*, XII, 59–68.
- Hartley, James y Branthwaite, Alan (2000). *The applied psychologist*. Buckingham: Open University Press.
- Holland, Dorothy y Lachicotte, Willia (2007). Vygotsky, Mead, and the new sociocultural studies of identity. En Harry Daniels, Michael Cole, y James V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky*. New York, N. Y.: Cambridge University Press.
- Holland, Dorothy y Leander, Kevin (2004). Ethnographic studies of positioning and subjectivity: An introduction. *Ethos*, 32(2), 127–139. <http://dx.doi.org/10.1525/eth.2004.32.2.127>
- Ibarra, Herminia (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764–791.
- Kaslow, N. J., Grus, C. L., Campbell, L. F., Fouad, N. A., Hatcher, R. L. y Rodolfa, E. R. (2009). Competency assessment toolkit for professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4 Suppl), S27–S45. <http://dx.doi.org/10.1037/a0015833>
- Lave, Jean (1996). La práctica del aprendizaje. En Seth Chaiklin y Jean Lave (Eds.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15–45). Argentina: Amorrortu Editores.
- Rockwell, Elsie (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175–212.
- Rockwell, Elsie (2011). *La experiencia etnográfica: historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, Donald A. (1992). The crisis of professional knowledge and the pursuit of an epistemology of practice. *Journal of Interprofessional Care*, 6(1), 49–63.
- Torres, Teresa, Maheda, María Elena y Aranda, Carolina (2004). Representaciones sociales sobre el psicólogo: investigación cualitativa en el ámbito de la formación de profesionales de la salud. *Revista Educación y Desarrollo*, 2, 29–42.