



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PSICOLOGÍA
PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y DEL DESARROLLO

EL ESTUDIANTE DE PSICOLOGÍA COMO APRENDIZ DE LA PROFESIÓN
EN UN CAMPO APLICADO

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO:
DOCTOR EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:

LETICIA NAYELI RAMÍREZ RAMÍREZ

TUTORA PRINCIPAL

DRA. CLAUDIA LUCY SAUCEDO RAMOS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA, UNAM

COMITÉ TUTORIAL

DRA. PATRICIA DEL CARMEN COVARRUBIAS PAPAHIU
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA, UNAM

DRA. LUZ DE LOURDES EGUILUZ ROMO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA, UNAM

DR. GILBERTO PÉREZ CAMPOS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA, UNAM

DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

CIUDAD DE MÉXICO, MARZO 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

∞

CON AMOR,
A MIS PADRES.

EN HONOR,
A MI HERMANO.

**«SI NO SALES AL BOSQUE JAMÁS OCURRIRÁ NADA
Y TU VIDA JAMÁS EMPEZARÁ»**

-CLARISSA PINKOLA ESTÉS

AGRADECIMIENTOS

A la UNAM y el CONACYT por posibilitar la realización de esta investigación.

A los aprendices que tan amablemente me compartieron sus voces y me permitieron acompañarlos a lo largo de un año de trabajo.

A la Dra. Claudia, por ser más que la directriz de este proyecto, una constructora activa que ha nutrido mi formación como mujer e investigadora.

A la Dra. Paty, por el apoyo solidario que me brindó para construir mi camino como investigadora.

A la Dra. Lulú, quien ha estado presente desde el comienzo de mi formación.

Al Dr. Gil, por todas las sugerencias teórico-metodológicas que me aportó.

A la Dra. Rosy, por creer en mi trabajo y ser un ejemplo para mi formación hacia la autonomía como mujer e investigadora.

À Margot, pour être plus qu'une professeure, pour être une amie et un soutien solidaire de mon développement vers l'autonomie.

A mis colegas de seminarios: Jorge García, César López, Luiza Bontempo por acompañarme en mi trayectoria doctoral y brindarme su apoyo.

À mes collègues du Labo «Psychologie et Cultures»: Camille Brisset, Isabelle Boivin, Taís Castejo, Sonia Bélanger, Thomas Labonté, Christian Macé.

A mis abuelas: Regina, Guillermina, Soledad y Carmen por su lucha incesante.

A mi abuelo, por todas tus historias.

A mi madre, por ser mi ejemplo de fortaleza e impulsarme en cada uno de mis proyectos.

A mi padre, porque a través de tus enseñanzas aprendí el significado de la autonomía y la tenacidad.

A mi gran familia por las raíces de fuerza y perseverancia que me acompañan en todo momento.

A mis entrañables amigas por su cariño y apoyo incondicional: Susana Lin, Abigail Jasso, Abigail Guimont, Teresa Appendini, Laura Ninive, Quetzaly Guzmán, Merarit Viera, Julie SV, Carmen RV, Priscila Morales.

A Margie Bonnet y mis maestr@s de luz por guiarme en el camino al amor infinito.

RESUMEN

Actualmente los problemas nodales que enfrenta la formación profesional de psicólogos en nuestro país, giran en torno a: (1) planes de estudio que enfatizan la teoría y minimizan las prácticas o procesos de intervención para el ejercicio profesional, (2) la carencia de estancias supervisadas y prolongadas en escenarios de formación profesional, y (3) la insuficiente formación de los estudiantes para la resolución de problemas de índole profesional como conflictos y dilemas éticos.

Con base en la perspectiva sociocultural, analicé la participación in situ de los estudiantes en tres contextos de formación profesional (el aula universitaria, la práctica en escuelas secundarias y tutorías). Realicé una etnografía (observaciones participantes, notas de campo y entrevistas a profundidad) para comprender cómo los estudiantes transitan del aula a los diferentes escenarios profesionales, los dilemas que encaran en cada contexto, y los diferentes significados e identidades que construyen desde su participación en los contextos de formación profesional.

Los hallazgos dan cuenta que la organización del aula universitaria en la que se posibilitan puentes entre la teoría y la práctica, permite poner a disposición de los estudiantes recursos mediacionales que apoyan reflexiones-sobre-la-práctica y la construcción de transiciones identitarias. Las transiciones entre la teoría y la práctica, del aula a la práctica en la escuela secundaria, no son virajes lineales, ni son vividos de la misma forma por todos los aprendices. El pasaje de un contexto a otro, no es un asunto transferencial; sino que implica la construcción y re-construcción del conocimiento, habilidades e identidades como profesionales.

Palabras Clave: Formación profesional, Psicólogo, Identidad, Reflexión, Práctica, Contexto sociocultural.

ABSTRACT

The central problems that the professional training of psychologists in Mexico currently face revolve around the following: (1) curriculums that emphasize theory and minimize internships or intervention processes for professional practice, (2) the lack of supervised and lengthy residencies in professional training scenarios, and (3) the scant training students receive to handle problems related to the profession, such as conflicts and ethical dilemmas.

Based on the socio cultural perspective, I analyzed the *in situ* participation of students in three professional training contexts (university classrooms, practices in middle schools, and tutoring). I carried out an ethnographical study (participant observations, field notes and in-depth interviews) to understand how students go from the classroom to different professional scenarios, the dilemmas they face in each context and the different meanings and identities they build from their participation in the contexts of professional training.

The findings show that the structure of the university classroom organization that makes possible bridges between theory and practice gives students mediational resources that support reflections-about-the-practice and the construction of identity transitions. The transitions between theory and practice, from the classroom to the practice in middle school, are not linear turns, nor are they experienced the same way by all the apprentices. The passage from one context to another is not a transferential issue: it implies the construction and re-construction of their knowledge, skills, and identities as professionals.

Key words: Professional formation, Psychologists, Identity, Reflection, Practice, Sociocultural context.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	
ANTECEDENTES EN EL ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO.....	5
El enfoque de las competencias profesionales del psicólogo	5
El profesional reflexivo, la propuesta de Donald Schön.	11
Epistemología personal: las creencias de los estudiantes	15
La construcción de la identidad profesional del psicólogo	19
Las voces de los estudiantes: experiencias y significados.....	28
Análisis general.....	30
CAPÍTULO II	
APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS APRENDICES DE PSICOLOGÍA DESDE LA MIRADA SOCIOCULTURAL	32
Sobre el marco teórico	32
Sobre los referentes conceptuales	34
Planteamiento del problema	42
Objetivos de la investigación.....	43
Justificación	44
CAPÍTULO III	
ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS APRENDICES DESDE LA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA. ASPECTOS METODOLÓGICOS	47
La perspectiva etnográfica en la disciplina psicológica	48
Apertura al trabajo de campo	52
Registros de observación en los tres contextos de práctica social	53
Organización de las notas de campo	55
Análisis.....	59
CAPÍTULO IV	
LOS APRENDICES DE PSICOLOGÍA Y SUS CONTEXTOS DE PRÁCTICA SOCIAL.....	62
Características de los aprendices de psicología	63
La práctica curricular en la carrera de Psicología de la FES-Iztacala	64
Caracterización del contexto de práctica en el aula universitaria	68
Caracterización del contexto de práctica en escuelas secundarias	72
Caracterización del contexto de práctica de tutorías del servicio social.....	78

CAPÍTULO V	
EL AULA UNIVERSITARIA COMO ESPACIO DE CO-CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES, APRENDIZAJES Y REFLEXIONES	80
Dinámica del aula universitaria	82
El devenir entre la teoría y la práctica	88
De estudiantes a psicólogos: transición a formas identitarias parciales.....	107
Emociones implicadas en las proyecciones sobre la práctica.....	115
Análisis general.....	120
CAPÍTULO VI	
DILEMAS Y TENSIONES EN LA TRANSICIÓN DEL AULA A LA PRÁCTICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA	123
Dinámica de la práctica del servicio social en escuelas secundarias	124
Dilemas y tensiones en la transición del aula a la práctica	139
Aprender a ser y hacer en compañía	156
Emociones desplegadas durante las intervenciones en la práctica	163
Análisis general.....	167
CAPÍTULO VII	
LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD-EN-LA-PRÁCTICA DE LOS APRENDICES A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN EN ESCUELAS SECUNDARIAS	171
Validación de la identidad-en-la-práctica de los aprendices en la escuela secundaria.	172
Agencia relacional de la identidad-en-la-práctica como terapeutas.	188
Espiral de progresos en su práctica como terapeutas	195
Interconexión de la identidad-en-la-práctica con otros contextos	208
Análisis general.....	214
CAPÍTULO VIII	
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	217
La formación profesional como un proceso de transformación.....	218
¿Qué implica formarse como profesional de la psicología?	223
Reflexión teórico-metodológica.....	225
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	228
APÉNDICES	238

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Edad y condición de vida de los aprendices de psicología	64
Tabla 2. Recursos mediacionales empleados en el aula por la profesora y los estudiantes.....	83
Tabla 3. Secuencia de los movimientos reflexivos desplegados por los estudiantes en el aula.....	94
Tabla 4. Dilemas y tensiones que experimentaron los aprendices en la transición del aula a la práctica.....	141

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo sobre el desarrollo de la competencia profesional según Dreyfus (2004).....	7
Figura 2. Modelo del cubo, en el que se conceptualiza el desarrollo de las competencias profesionales del psicólogo (Rodolfa et al., 2005).....	8
Figura 3. Modelo de desarrollo de la identidad profesional en terapeutas según Gibson et al. (2010).....	24
Figura 4. Contextos de práctica social en los que participaron los estudiantes de Psicología y que fueron tomados como foco de la investigación.....	44
Figura 5. Disposición original del aula de Psicología.....	69
Figura 6. Disposición modificada del aula de Psicología.....	70
Figura 7. Representación de la organización del aula de Psicología.....	71
Figura 8. Fotografías de los espacios usados por los aprendices para el trabajo con los adolescentes en la escuela secundaria.....	76
Figura 9. Representación de los niveles de análisis del aula y sus componentes.....	121
Figura 10. Dimensiones que integran el proceso de convertirse en psicólogo en la práctica en la escuela secundaria.....	169
Figura 11. Espiral de progresos que los aprendices identificaron a través de su participación continua en la escuela secundaria.....	214

INTRODUCCIÓN

Una interrogante central en mi investigación giró en torno a ¿qué significa *convertirse* en profesional de la psicología? Si bien, este cuestionamiento abarca diferentes dimensiones del proceso de formación profesional; uso la metáfora de “convertirse”, como un recurso para resaltar que el aprendizaje de una profesión implica siempre la participación en prácticas sociales, y la transformación en cierto tipo de persona. El “convertirse” es un proceso social encarnado en el que las personas, al participar en ciertas prácticas sociales, construyen y re-construyen sus perspectivas, conocimientos y habilidades en esos lugares de actividad. De esta manera, la metáfora también hace referencia a un proceso constante de construcción de identidades, que involucra que las personas desplieguen diversos sentidos de ser y pertenecer a los mundos de actividad en los que participan.

En este trabajo de investigación, documento la participación que los aprendices de psicología desplegaron en contextos de formación profesional. A nivel personal, el recorrer en compañía de los aprendices de psicología parte de su proceso de formación profesional, supuso que yo misma reflexionara sobre mi propio proceso de convertirme en investigadora. Cuando inicié este recorrido, hace cinco años, me cuestioné mucho acerca de si era el camino pertinente en mi formación; al venir directamente de mi formación en la Licenciatura me sentía inexperta en diversos ámbitos de la Psicología. Fue a la par que iba realizando observaciones de las actividades de los aprendices y escuchando sus preocupaciones sobre sus actuaciones como novatos en la práctica, que me ubiqué como aprendiz en el mundo de la investigación. Al igual que ellos, me veía preocupada por dominar el conocimiento teórico para poder explicar y comprender mi investigación. Cuando las personas me preguntaban acerca de lo que hacía, difícilmente asumía mi rol como investigadora y más bien ubicaba mi identidad como una profesionista en formación. Asimismo, pasé horas frente a la computadora leyendo y redactando, y borrando mucho de lo que escribía para volverlo a re-escribir. Fue a través de un proceso experiencial, en el que se conjugó tanto mi práctica profesional como docente y terapeuta, como los andamiajes que recibía por parte de la Dra. Saucedo y las (os) investigadoras (es) que me apoyaron a lo largo de mi formación; progresivamente fui ganando un mayor dominio de las habilidades de investigación y posicionándome en

una identidad como investigadora. Es así, que este proceso de conversión en un cierto tipo de profesional supone diversos giros y dilemas. Más que ser un proceso lineal y no problemático, encarna un proceso complejo y dinámico. En lo que sigue trataré de mostrar una imagen de lo que supuso para los aprendices de psicología convertirse en cierto tipo de profesionales de la psicología dentro del contexto de práctica del servicio social que llevaban a cabo en escuelas secundarias públicas.

En el primer capítulo, describo el panorama de las investigaciones realizadas sobre formación profesional del psicólogo. Ubico cinco líneas de investigación que han abordado diversos componentes que integran el proceso de formación profesional; las competencias profesionales del psicólogo, los procesos de reflexión, las creencias de los estudiantes en torno al conocimiento profesional, la construcción de la identidad profesional y las voces y experiencias de los estudiantes sobre su formación profesional.

En el capítulo dos, desarrollo una aproximación teórica al estudio de la formación profesional del psicólogo desde la perspectiva sociocultural. En ésta expongo el marco teórico en el que fundamenté la investigación, así como los referentes conceptuales que me guiaron en el análisis de los datos. Asimismo, presento algunas conclusiones de los trabajos que se han realizado en el área de formación profesional del psicólogo y los razonamientos que justifican el desarrollo de esta investigación. En la parte final del capítulo, ofrezco las preguntas de investigación que indagué en esta tesis, y los objetivos generales y específicos que guiaron mi mirada en la investigación.

En el tercer capítulo, ahondo en la perspectiva metodológica de la etnografía, sus aportaciones a la disciplina psicológica y explico la pertinencia de este tipo de metodología en mi investigación. Describo los dos recursos metodológicos en los que me apoyé a lo largo del trabajo de campo y cómo resultaron ser valiosos para documentar los procesos de participación de los aprendices de psicología. De igual manera, presento una conceptualización del análisis que realicé de los datos y cómo organicé dicha información.

En el capítulo cuarto, ofrezco una caracterización realizada con base en los resultados y observaciones de mi investigación; quiénes eran los estudiantes, sus condiciones de vida, elementos de la práctica curricular de la institución educativa de la que formaban

parte, y sobre los tres contextos de formación profesional en los que participaron, a saber: a) contexto de práctica del aula universitaria, b) contexto de práctica del servicio social en escuelas secundarias y c) contexto de práctica de tutorías del servicio social. Los tres capítulos siguientes: V, VI y VII, representan el proceso analítico de la investigación. En ellos ofrezco una descripción amplia de las dinámicas sociales de los tres contextos que describí; así como los procesos subjetivos que se construyeron en dichos contextos.

Además, en el capítulo cinco describo aspectos de la dinámica del aula universitaria; los recursos mediacionales que se utilizaron en los segmentos de interacción entre la profesora y los estudiantes, los movimientos reflexivos que los estudiantes desplegaron en estas interacciones, así como las transiciones identitarias parciales que construyeron a través de los recursos mediacionales disponibles. En la última parte, abordo las emociones implicadas en las proyecciones imaginativas que realizaron sobre su práctica en las escuelas secundarias. Los hallazgos dan cuenta que la organización del aula universitaria en la que se posibilitan puentes entre la teoría y la práctica, permite poner a disposición de los estudiantes recursos mediacionales que apoyan reflexiones-sobre-la-práctica, y la construcción de transiciones identitarias que se articulan entre sí, para otorgarle sentido al ser profesional de la psicología.

En el capítulo seis, analizo el tránsito del aula universitaria a la práctica en las escuelas secundarias, la dinámica de las tres escuelas secundarias en las que participaron los aprendices, los recursos mediacionales disponibles en dichas prácticas; lo que supuso el trabajo colaborativo con los pares y tutora durante esta transición, así como los dilemas y tensiones que los aprendices encontraron en su incursión a la práctica como terapeutas noveles en escuelas secundarias. Asimismo, documento que es a través del proceso de reflexión y legitimación de sus acciones que los aprendices se mueven progresivamente de una posición como “novatos” a una posición e identidad de “experimentados”. En dicho movimiento, el apoyo de los pares y la profesora resulta crucial para conformar un puente entre la teoría y la práctica, el despliegue de reflexiones y la construcción de sus identidades como profesionales. De esta manera, las transiciones entre la teoría y la práctica, del aula a la práctica en la escuela secundaria, son virajes vividos de forma diferencial por cada aprendiz. El pasaje de un contexto a otro, no es un asunto

transferencial; el conocimiento de las aulas no se traspasa a manera de estafeta a la práctica en la escuela secundaria.

Por último, en el capítulo siete presento una descripción analítica de las identidades parciales que los aprendices desplegaron en sus progresos como terapeutas en las escuelas secundarias. A lo largo del capítulo documento las diferentes tensiones y negociaciones que los aprendices pasaron para la conducción de sus identidades como terapeutas en el contexto de práctica de las escuelas secundarias; de verse como jóvenes-estudiantes inexpertos a estudiantes-psicólogos, que fueron ganando seguridad en la conducción de su participación como terapeutas en la escuela secundaria. También ubico la agencia relacional y el trabajo colaborativo que co-constuyeron con sus pares y con la tutora del curso. Las diferentes evoluciones que ellos mismos identificaron en su práctica como terapeutas. Y en la última parte, muestro la interconexión de sus identidades como terapeutas en las escuelas secundarias con otros contextos de formación profesional en los que participaban.

Finalmente, en el capítulo ocho presento la discusión de los resultados obtenidos en el trabajo de campo. En el primer apartado retomo las líneas de investigación documentadas, y resalto los aportes de la tesis al campo de investigación sobre formación profesional del psicólogo. En el segundo, ofrezco un análisis de los elementos implicados en la formación profesional del psicólogo. Y en el tercero, planteo una reflexión teórico-metodológica de los aportes realizados desde mi investigación.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES EN EL ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO

El enfoque por competencias afirma que *sin darle la espalda a los saberes*, sin negar que hay otras razones para saber y para *saber hacer*, es importante relacionar los saberes con las situaciones en las que se propicia que actúen, más allá de la escuela, más allá de las instituciones educativas [...]

Perrenoud (2009:47)

En las últimas décadas, el estudio de la formación profesional se ha convertido en un tema de investigación cada vez más relevante, debido al interés por comprender los factores que posibilitan que el profesional llegue a desplegar formas de actuación expertas. La extensa literatura que se ha centrado en analizar las actuaciones competentes del psicólogo (Elman, Illfelder-Kaye, y Robiner, 2005b; Kaslow, 2004; Kaslow et al., 2009; Peterson et al., 1991; Rodolfa et al., 2005) señalan que el proceso de formación profesional no se limita a la relación lineal de transmisión y adquisición del conocimiento disciplinario; sino que es un proceso complejo, dinámico y continuo.

En el presente capítulo muestro cinco líneas de investigación que ubiqué dentro del estado de conocimiento de la formación profesional del psicólogo. En el primer apartado describo los trabajos que exploran las competencias profesionales del psicólogo. En la segunda, abordo los trabajos realizados desde la propuesta de Donald Schön, que se centran en analizar los procesos de reflexión en estudiantes en formación profesional. En el tercer apartado, ubico los trabajos realizados desde el abordaje de la epistemología personal que exploran las creencias de los estudiantes sobre el conocimiento profesional. En el apartado cuatro, presento los trabajos que se interesan por el desarrollo y construcción de la identidad profesional del psicólogo. Por último, en el quinto apartado ubico la línea de investigación que se ha interesado por las voces y experiencias de los estudiantes en el proceso de formación profesional.

1. El enfoque de las competencias profesionales del psicólogo

En las últimas décadas, se ha conformado un cúmulo de investigaciones que se interesan por identificar las características que un profesional de la psicología despliega, al enfrentarse a los problemas propios de su práctica. Para llegar a esclarecer dichas

características, se han realizado conferencias y eventos académicos; tales como la *Conferencia de Vail* realizada en Colorado en 1973 o la *Conferencia sobre competencias: Direcciones Futuras en Educación y Acreditación en Psicología Profesional* celebrada en Arizona en el 2002, en las cuales se reflexionó sobre los elementos que caracterizan una actuación profesional del psicólogo, cómo identificar dichos elementos, cómo entrenarlos y cómo realizar su respectiva evaluación (Kaslow, 2004; Kaslow et al., 2009; Rodolfa et al., 2005).

Como resultado del esfuerzo por esclarecer e identificar las actuaciones competentes del psicólogo, se han propuesto diversas definiciones y modelos que tratan de explicar la noción de competencia profesional¹, sus componentes y su evolución. En este campo, existen nociones que identifican a la competencia profesional en el sentido de la efectividad que el profesional posee para resolver problemas y ajustarse a las demandas de su trabajo y, en otros casos, se ha asumido más desde un punto de vista integral, conceptualizándola como “el uso habitual y juicioso de comunicación, conocimiento, habilidades técnicas, razonamiento clínico, emociones, valores, y reflexión en la práctica cotidiana para el beneficio del individuo y la comunidad a los que se está ofreciendo un servicio” (Epstein y Hundert, 2002:226).

Asimismo, los modelos que se han desarrollado para explicar la evolución y desarrollo de las competencias, se centran en aspectos genéricos de las mismas o en elementos particulares de la disciplina. Un ejemplo de modelo genérico es el propuesto por Dreyfus (2004), en el cual se ilustra el desarrollo de la competencia en cinco etapas, en las que se transita de ser principiante a ser experto (ver figura 1). Estas etapas abarcan los siguientes momentos, a saber: (1) principiante: quien dispone de un conocimiento limitado de principios y técnicas, de los que aún no sabe hacer un uso flexible, (2) principiante avanzado: ha adquirido suficiente experiencia para transformar las reglas y principios que ha aprendido en guías de conducta, pero aún encuentra problemas para generalizar sus habilidades a situaciones nuevas y necesita supervisión, (3) competente: quien ya tiene la habilidad de afrontar con éxito crisis e imprevistos, al tiempo que es capaz de integrar teoría y resultados de investigación en su aplicación práctica, (4)

¹En una revisión del uso de la noción de competencia profesional en el campo de la formación educativa Mulder (2007) explica que el concepto fue introducido primeramente como unconstructo para la inteligencia, después apareció vinculado con la eficiencia para finalmente llevarlo al campo de la formación del profesorado como una manera de determinar en qué debería basarse su formación.

habilitoso: opera bajo principios flexibles que reflejan una clara comprensión de la situación-problema y ya es capaz de entrenar a otros en las habilidades correspondientes, y (5) experto: opera desde una comprensión de la situación total y es capaz de cambiar rápidamente su actuación cuando no resulta eficaz.

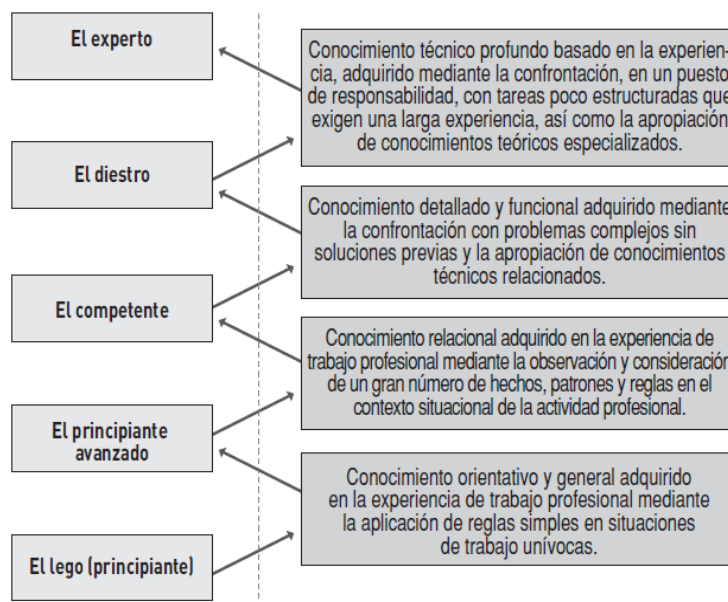


Figura 1. Modelo sobre el desarrollo de la competencia profesional según Dreyfus (2004)

Si bien en dicho modelo se ilustra el carácter evolutivo de la competencia profesional, es necesario considerar el carácter contextual de la misma. Así, las competencias profesionales no pueden pensarse en aislado, ni como un conjunto abstracto de atributos que el profesional posee y que se supone deben ser de utilidad en cualquier situación. Las competencias profesionales se desarrollan de acuerdo a una relación entre: las habilidades de la persona, las tareas que tiene que realizar en un mundo particular y la ecología de los contextos en que participará, al respecto Epstein y Hundert (2002) refieren que:

La competencia implica una relación entre una habilidad (en la persona), una tarea (en el mundo) y la ecología de los sistemas de salud y los contextos clínicos en los que aquellas tareas ocurren (p. 228).

Con base en lo anterior, desde la disciplina psicológica se han propuesto modelos para conceptualizar y explicar el desarrollo de las competencias profesionales del psicólogo (Eby, Chin, Rollock, Schwartz, y Worrell, 2011; Fouad, Grus, Hatcher, Kaslow, Hutchings, Madson, Collins y Crossman, 2009; Kaslow et al., 2009; Rodolfa et al.,

2005). Uno de los más vigentes es el modelo del cubo, en el que se proponen doce competencias principales que son conceptualizadas como competencias fundamentales o funcionales (Rodolfa et al., 2005). Las competencias fundamentales se refieren al conocimiento, habilidades, actitudes y valores, que sirven como la base para las funciones que son esperadas en la actuación experta del psicólogo (ej. entendimiento de la ética, conciencia y entendimiento de la diversidad individual y cultural, conocimiento de los fundamentos científicos de la psicología). Las competencias funcionales enfatizan las funciones principales que son esperadas en la actuación experta del psicólogo, en las que se requiere la integración reflexiva de las competencias fundamentales en la identificación y resolución de problemas (ej. asesoría, intervención, consultoría, investigación). Finalmente, dichos componentes se desarrollan conforme se va avanzando en la formación profesional del psicólogo (ver figura 2).

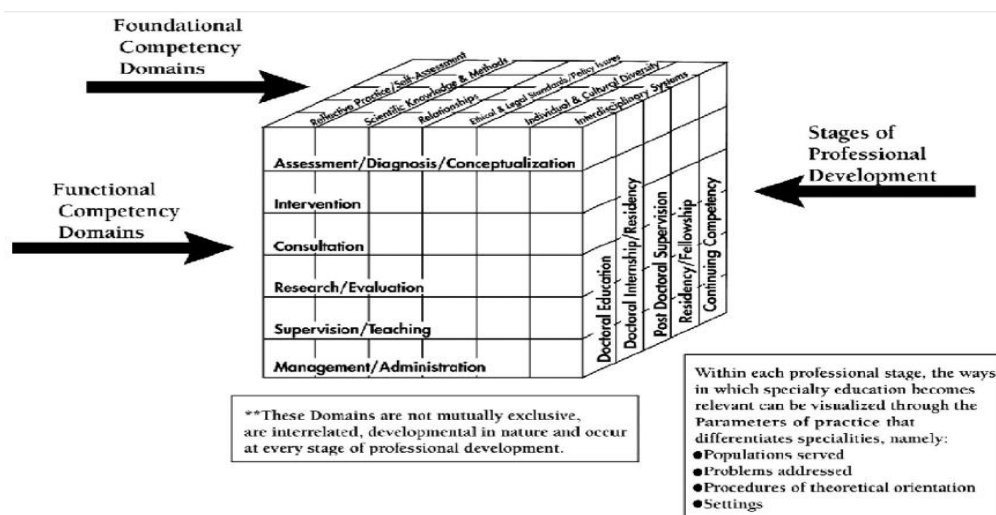


Figura 2. Modelo del cubo, en el que se conceptualiza el desarrollo de las competencias profesionales del psicólogo (Rodolfa et al., 2005).

Específicamente, en el área de formación del psicólogo clínico, se ha propuesto incluir tres competencias profesionales principales y sus respectivos componentes para hablar del psicólogo clínico como competente. En el trabajo de Spruill, et al. (2004) se describen las competencias profesionales que el psicólogo clínico debe desempeñar, a saber:

1) Competencias fundamentales: en las que se engloban los *Fundamentos Científicos* (ej. conocimientos de modelos teóricos, investigaciones basadas en problemas del área y la habilidad para diseñar planes de intervención). Las *Habilidades*

Interpersonales (ej. la empatía, la alianza terapéutica, la autenticidad y el respeto por el paciente). Las *Habilidades de Comunicación* (ej. el establecimiento de una comunicación efectiva con el paciente incluyendo la comunicación oral y escrita, las actitudes como la honestidad, la integridad, respeto por otras creencias y valores, la habilidad para mediar conflictos y negociar acuerdos). Las *Diferencias Individuales y Culturales* (ej. el conocimiento que el psicólogo tiene de su propia cultura y de otras ajenas a la suya). Las *Normas Éticas y Legales* (ej. conocimiento de las leyes federales relacionadas con la práctica del psicólogo). El *Pensamiento Crítico*, dicho componente requiere la habilidad de escuchar y evaluar objetivamente todos los aspectos de la situación, problema o evento.

2) Competencias de planeación e intervención: Una competente planeación e intervención requiere que el psicólogo sea hábil en *Plan de Intervención y Tratamiento*, depende de las habilidades de comunicación e interpersonales que construya el terapeuta, el desarrollo de la alianza terapéutica, la relación entre el plan de intervención y la personalidad del cliente, así como la aplicación de estrategias de intervención en momentos pertinentes. El *Manejo de Situaciones Especiales*, en donde el psicólogo debe tener la habilidad para manejar efectivamente problemas clínicos comunes, igualmente emergencias conductuales o crisis como suicidio o clientes homicidas. Las *Habilidades del Cierre del Caso*, después de implementar un plan de entrenamiento es importante que el psicólogo concluya exitosamente el programa de tratamiento. Idealmente la intervención empieza con el plan de tratamiento, el cual es modificado si es necesario, y cuando los objetivos son logrados se procede a cerrar el caso. La terminación se lleva a cabo cuando ambos, el terapeuta y el cliente, están de acuerdo en que se lograron las metas del tratamiento. Sin embargo, existen casos en que los clientes interrumpen el tratamiento por diversas razones (no ven progresos, creen haber logrado sus metas, el proceso de terapia es doloroso, problemas económicos para continuar acudiendo a terapia o cuando no existe una buena relación entre el terapeuta y el cliente). Los psicólogos competentes, aprenden a identificar las señales, que el cliente está próximo a terminar prematuramente con las sesiones e implementar recursos para modificar el curso de la terapia, y negociar con el paciente el costo-beneficio del tratamiento. El *Trabajar con otros Sistemas de Cuidado* implica que los psicólogos sean capaces de identificar las necesidades específicas de sus clientes y trabajar con otras instituciones de salud que se necesiten para el tratamiento del paciente. El *Auto-*

Cuidado hace referencia a las medidas que deben tomar los psicólogos para asegurarse que sus problemas personales no interferirán con su desempeño.

3) Las competencias de evaluación del tratamiento: Un psicólogo competente debe saber evaluar los progresos o fallos de la intervención empleada; además, poder evaluar su propia ejecución, actitudes y comportamientos. Esto se vincula con la competencia de *Utilización de la Supervisión*, está documentado que la experiencia de supervisión es crucial para el desarrollo de competencias de asesoramiento e intervención. Los terapeutas clínicos principiantes son dependientes de su supervisor para guiarlos y asistirlos en muchos aspectos de un caso. Cuando los psicólogos clínicos cuentan con más experiencia en la intervención de casos, se muestran más autónomos, menos dependientes de la supervisión; pero mantienen un cierto contacto con la supervisión, si el caso lo requiere (Kaslow et al., 2009).

Con base en dichos modelos, se vislumbra que la actuación competente del psicólogo está conceptualizada como una integración de diversos componentes, tanto de las características personales que el profesional debe poseer, como las tareas y demandas a las que debe dar respuesta con la integración de cada componente. En este sentido, las aportaciones que ha tenido el enfoque por competencias en la formación profesional del psicólogo, se orienta hacia el campo de la planeación educativa y de la evaluación; debido a que los modelos que describí y otros que se han propuesto, llevan por objetivo proponer una clasificación que facilite a las instituciones educativas identificar y evaluar el desempeño de sus estudiantes, a lo largo de su formación profesional.

Derivado de lo anterior, una discusión conceptual que se ha realizado desde este enfoque, es la concepción de la noción de competencias como integral y situacional. A dicha discusión han contribuido los trabajos francófonos que analizan la noción de competencia en el campo educativo (Masciotra, y Daviau, 2004; Masciotra, y Morel, 2007; Masciotra, 2009; Perrenoud, 2008). Desde estos trabajos se enfatiza que la noción de competencia no puede ser entendida como una entidad cognitiva descontextualizada, aunque si bien la persona hace uso de recursos cognitivos, éstos se encuentran en interacción con otros recursos (ej. sociales y materiales) que la persona moviliza para enfrentar las situaciones que se le presentan. Así, una competencia está orientada por una finalidad que la determina y una situación que la contextualiza, de tal forma que implica poner en interacción diversos saberes y recursos en función del contexto en el

que se hace pertinente su uso. Al respecto, Perrenoud (2009) habla de la competencia como la integración de diversos saberes:

Puesto que la competencia se basa en la movilización de recursos, la adquisición de conocimientos deviene necesariamente ligada al uso de recursos que el estudiante moviliza en ciertas situaciones donde su utilización se hace pertinente (p. 3).

Asimismo, conceptualizar la noción de competencia como integral y situacional, permite comprender que la actuación competente del profesional se encuentra circunscrita al contexto social en que se pone en acción, y a los recursos particulares que el profesional moviliza para atender las características particulares de dicha situación. Además, una competencia permite a una persona movilizar una serie de recursos para hacer frente a una familia de situaciones complejas (Perrenoud, 2008).

El enfoque por competencias ha aportado líneas de discusión importantes para entender las características, que los expertos de la disciplina psicológica despliegan al momento de realizar una actuación considerada como competente. Bajo este enfoque, no se cuestiona sobre los procesos implicados en la actuación competente del psicólogo, así como de los elementos personales y sociales que se integran en su actuación como profesionales. Por ello, para comprender dichos elementos, en los siguientes apartados describo los principales trabajos que han abracado componentes que integran a la actuación competente del psicólogo, uno de ellos es la reflexión. A continuación analizo el enfoque del profesional reflexivo.

2. El profesional reflexivo, la propuesta de Donald Schön

En las décadas de los años 60 y 70, el modelo dominante en la educación profesional estaba regido por los postulados de la epistemología positivista, desde los cuales se concebía a la práctica profesional como esencialmente técnica; es decir, que las soluciones que ofrecen los profesionales en la práctica se derivan del uso de técnicas descriptibles, medibles y replicables que están basadas en el conocimiento científico. En este sentido, la labor del profesionista consistía en hacer uso del conocimiento profesional para decidir la forma en que se puede resolver un problema y para implementar un cúmulo de técnicas derivadas del conocimiento científico (Schön, 1992).

En respuesta a lo anterior, Donald Schön señaló que los problemas a los que se enfrenta el profesional en el mundo real no están formados, se le presentan al profesionalista como indeterminados y desestructurados; es decir, los problemas son contruidos, cambiantes e inestables. El papel del profesional en la resolución de los mismos, no puede limitarse a la aplicación del conocimiento de teorías y técnicas; implica un proceso más complejo en el que el profesional va encuadrando y re-encuadrando la problemática, vinculando el conocimiento disciplinar a las características propias de la situación práctica.

Desde su propuesta de la epistemología de la *práctica reflexiva*, la noción de “reflexión” ha llevado a algunas confusiones teóricas; en principio, el término conlleva múltiples acepciones que requieren de un escrutinio analítico para ser clarificadas. De manera tal que Schön retoma los planteamientos de John Dewey para clarificar el vínculo existente entre reflexión y acción; el pensamiento reflexivo transforma una acción, meramente impulsiva, en una acción inteligente (Kinsella, 2009).

Schön, integra la reflexión con la acción en tres constructos centrales, a saber:

1. La práctica reflexiva (*reflective practice*): Se entiende como una evaluación del propio comportamiento con miras hacia un desarrollo de las habilidades, es un proceso dialéctico en el cual, pensamiento y acción, están estrechamente vinculados.
2. La reflexión en la acción (*reflection-in-action*): Es central en las actuaciones de los practicantes competentes. Se da en una temporalidad inmediata dentro de la práctica. Un ejemplo de este tipo de reflexiones son las que tiene que realizar un pianista al improvisar una pieza musical.
3. La reflexión sobre la acción (*reflection-on-action*): Se asemeja al ejemplo de "detenerse y pensar", ocurre en una temporalidad posterior a la práctica. De manera retrospectiva el practicante reflexiona sobre sus actuaciones.

Uno de los planteamientos más relevantes que realiza el autor en su propuesta, es la clarificación de la reflexión como un acto encarnado que las personas realizan en la acción; es decir, qué hacer y pensar no son dos aspectos dislocados y dicotómicos, sino

más bien un continuo entre pensamiento y acción. Al respecto, Schön (1983) sostiene que:

Hacer y pensar son complementarios. Hacer extiende el pensamiento en las evaluaciones, mueve y prueba la acción experimental, y la reflexión alimenta el hacer y sus resultados. Cada una alimenta a la otra (...) Si es sorprendente el resultado que la acción desencadena en la reflexión y se produce un movimiento satisfactorio entonces esto trae a la reflexión temporalmente más cerca (p.280).

Otra de las principales ideas subrayadas en el trabajo de Schön, es la distinción entre conocer cómo (*knowinghow*) y conocer qué (*knowingthat*), la cual retoma del filósofo Gilbert Ryle. En esta distinción se plantea la implicación lógica que conlleva asumir al conocimiento proposicional (ej. teorías y reglas) como la base para la actuación en la práctica. Al respecto, Ryle (1949) clarifica el sentido sobre la actuación inteligente:

De acuerdo con el mito, para hacer algo pensando siempre hacemos dos cosas: nombrar, para considerar ciertas proposiciones apropiadas, o prescripciones y, poner en práctica lo que esas proposiciones sugieren. De esta manera hacemos un poco de la teoría y otro tanto de práctica. Ciertamente, a menudo no sólo reflexionamos antes de actuar pero reflexionamos en orden de actuar apropiadamente (p.30).

Schön retoma este planteamiento para clarificar la práctica profesional, argumentando que aunque los practicantes, algunas veces piensan antes de actuar, también es cierto que muchas de las habilidades que despliegan en la práctica revelan un tipo de conocimiento espontáneo que no requiere de una operación intelectual *a priori*.

Con base en dichos planteamientos, el autor realizó estudios en diversas disciplinas en las que observó prácticas supervisadas de: psicoterapeutas, arquitectos, ingenieros y administradores, y analizó la reflexión en los diversos tipos de práctica supervisada por un profesor. Al comparar la práctica de la psicoterapia y la arquitectura, el autor identifica ciertas similitudes en el proceso, tales como: (1) el profesional plantea el problema práctico como un caso único, (2) no actúa como si no tuviera experiencias anteriores importantes, (3) atiende a las peculiaridades del problema, (4) no busca claves para una solución estándar, (5) atiende a las características concretas de la situación problemática, descubriéndolas gradualmente y diseñando una intervención, (6) el problema no está dado, el estudiante va encuadrando el problema de acuerdo a sus descubrimientos y el sentido que otro más experto le da como el supervisor o profesor (Schön, 1998).

A partir de las conclusiones del trabajo de Donald Schön, se han llevado a cabo estudios con el fin de identificar la reflexión y el conocimiento en la práctica, que profesionales de distintas áreas despliegan al enfrentarse a problemas de su disciplina. Estos estudios mayoritariamente han sido realizados con profesores de educación básica (Larrivee, 2008; Lemon, 2007; Ottesen, 2007). Generalmente, en estas investigaciones se emplean metodologías cualitativas con perspectivas etnográficas o estudios de caso, usando discusiones, entrevistas, diarios y grabaciones para analizar las prácticas reflexivas de los participantes. El interés ha sido promover un pensamiento reflexivo en el profesional a partir del análisis de su propia práctica profesional. En ese sentido, la perspectiva teórica de Schön se ha venido usando como una metodología de intervención para la formación de docentes.

En el ámbito de la psicología en el estudio de Sutton, Townend y Wright (2007) se analiza, cómo un diario de reflexión ayuda a estudiantes de psicología en su práctica reflexiva de psicoterapeutas. Los estudiantes reportan que el proceso de escribir un diario como herramienta reflexiva es catártico, porque les permite expresar los pensamientos y sentimientos que despliegan en su práctica como terapeutas, y de los que no se habían percatado; además, se propiciaba que fueran más empáticos con sus clientes en la sesión terapéutica ya que podían entender los pensamientos y sentimientos. También reportan que el regresar a sus escritos les ayudaba a identificar los cambios personales y profesionales que tenían.

Si bien los planteamientos sobre el profesional reflexivo ofrecen una perspectiva para comprender la formación del profesional, quedan aún preguntas pendientes respecto a ¿qué caracteriza una actuación reflexiva sobre la acción? ¿Qué dinámicas están implicadas en la actuación reflexiva del aprendiz sobre su práctica? Para comprender más acerca de los procesos personales implicados en la formación profesional, a continuación describo las propuestas que han examinado el papel de la construcción del conocimiento en la formación profesional de los estudiantes universitarios; y cómo las creencias que éstos construyen sobre su formación, impactan en sus actuaciones en la práctica profesional.

3. Epistemología personal: las creencias de los estudiantes

Desde mediados de los años cincuenta, diversos investigadores empezaron a cuestionar en qué medida las creencias que tienen los estudiantes sobre el conocimiento, forman parte del proceso de aprendizaje y cómo estas creencias intervienen en el proceso de construcción del conocimiento (Hofer, 2001). Constituyendo así, el campo de investigación sobre *epistemología personal*, cuyo interés es analizar cómo el individuo desarrolla creencias sobre el conocimiento y el proceso de conocer, y el uso que les da para entender el mundo (Burr y Hofer, 2002). Las investigaciones sobre epistemología personal rastrean las formas en que la persona se aproxima a problemas no estructurados, evalúa nueva información y toma decisiones fundamentales en su vida; temas que cobran relevancia si se considera que los problemas de una profesión son complejos, ambiguos y forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, dando sentido a las experiencias educativas que promueven en el estudiante formas de pensamiento profesional cada vez más sofisticadas.

Uno de los estudios pioneros en epistemología personal, fue el desarrollado por William Perry, quien realizó estudios longitudinales con estudiantes de la universidad de Harvard, y empleaba como herramienta de análisis entrevistas anuales para dar cuenta del desarrollo intelectual de los estudiantes durante sus años en la universidad. El autor encontró una variabilidad en las respuestas de los estudiantes sobre sus creencias del aprendizaje en la universidad. Los patrones en dichas respuestas, lo llevaron a formular nueve posiciones de desarrollo y sus respectivas transiciones que esquematizan la evolución del desarrollo del pensamiento hacia niveles más complejos, y que siguiendo a West (2004) pueden ser resumidas en cuatro fases principales, a saber:

- 1) **Dualista:** Los estudiantes comienzan con una perspectiva dualista del conocimiento, caracterizada por correcto e incorrecto, una visión absolutista y la creencia de que la verdad puede ser conocida por lo que el profesor les comunica.
- 2) **Multiplicista:** Se da cuando los estudiantes empiezan a ser conscientes de la existencia de diversos puntos de vista y de la posibilidad de la incertidumbre en el conocimiento. Al final de este período del desarrollo, los estudiantes perciben que no siempre hay respuestas a sus dudas.
- 3) **Relativista contextual:** En esencia, esta posición se define por tomar conciencia de que se es un constructor activo del significado, es decir, se razona de manera lógica,

apoyando las opiniones en los hechos y la evidencia, y se da sentido tanto al contexto académico como al personal. Cualquier acto de conocer (pensar, hablar, leer o escribir) significa reconocer múltiples puntos de vista, adoptar uno propio y actuar en consecuencia.

- 4) **Compromiso dentro del relativismo:** Ante alternativas legítimas, después de experimentar la duda genuina y reflexionar, surge una afirmación clara del propio punto de vista que se transforma a la luz de la evidencia. El individuo logra el compromiso cuando ha construido su propio sistema de valores y ha elegido una ética de vida, reflejo de su identidad en un mundo contextualmente relativista.

A partir de los hallazgos de Perry, las investigaciones de Baxter Magolda (2003a, 2003b, 2004) han aportado datos relevantes sobre la naturaleza del conocimiento, la toma de decisiones en el ámbito educativo y el vínculo con la identidad. En el modelo que propone se describen cuatro posiciones:

- 1) **El conocimiento absoluto:** el conocimiento es visto como cierto, sólo las autoridades poseen este conocimiento y el alumno, para demostrar dominio, debe memorizarlo.
- 2) **El conocimiento transicional:** el conocimiento es considerado incierto, sólo en áreas como las ciencias sociales y humanas, y se enfatiza la importancia de comprenderlo; en las ciencias exactas el conocimiento es cierto.
- 3) **El conocimiento independiente:** el estudiante reconoce que el conocimiento es incierto y que las soluciones a los problemas se generan en contextos particulares y están basadas en información relevante; reconoce que el interés de los profesores es generar en el alumno un pensamiento independiente.
- 4) **El conocimiento contextual:** el estudiante considera al conocimiento como algo que se genera en un contexto particular, y que los puntos de vista se construyen con el apoyo de evidencia.

Los modelos mencionados anteriormente nos proporcionan un marco conceptual para entender en qué medida el estudiante, a través de sus experiencias escolares y personales, vive un proceso de cambios en su forma de concebir al conocimiento. Estos cambios se dan de forma gradual, generalmente propiciados por situaciones en las que los problemas no están estructurados y en las que los estudiantes tienen que pensar

alternativas para construir una solución. Debo aclarar que en mi investigación, no me apego a las etapas que los autores mencionados han construido para explicar la apropiación y evolución del conocimiento en estudiantes universitarios. Como mostraré más adelante, si bien los estudiantes avanzan de ser novatos hasta convertirse en aprendices con mayor experiencia; no analizo este recorrido basándome en etapas, sino en la complejidad de sus transformaciones y las diferentes tensiones que experimentan en su participación como aprendices de la disciplina.

En el ámbito de la formación profesional, cobra especial relevancia, entender los procesos de pensamiento ya que se le demanda al estudiante desarrollar, por una parte, un conocimiento científico, humano, cultural, moral y ético; por otra, un conocimiento práctico en el que desarrolle la capacidad de investigar, de identificar problemas, reflexionar sobre las estrategias que pueden usar para resolverlos; estar consciente que el conocimiento es contextual y saber usar un razonamiento crítico basado en evidencia para sustentar argumentos sobre la o las mejores soluciones.

En este sentido, diversos estudios han documentado los cambios que tienen estudiantes de una profesión en sus creencias epistemológicas sobre el conocimiento profesional. A nivel internacional la investigación de Knight y Mattick (2006) basada en el modelo de Juicio Reflexivo, analiza las creencias epistemológicas de quince estudiantes de la carrera de medicina y el cambio en las mismas, en los primeros años de la carrera; usando entrevistas semi-estructuradas para explorar las dimensiones de la epistemología personal (certeza del conocimiento, simplicidad, fuente del conocimiento y justificación). Las autoras encuentran que varios de los estudiantes se ubican en períodos de cambio epistemológico; es decir, que los estudiantes presentaban algunas características de niveles más complejos de pensamiento; asimismo, muchos de los estudiantes entran al contexto universitario y a su práctica clínica con creencias epistemológicas simplistas y pre-reflexivas, para los que el conocimiento es certero y la justificación del mismo se basa en opiniones de otros. Sin embargo, algunos estudiantes despliegan creencias más sofisticadas, principalmente al tener contacto con la práctica clínica en la que tienen que construir soluciones a problemas no estructurados; estos estudiantes entienden la necesidad de evaluar evidencia para construir soluciones. Muchos estudiantes sostienen diferentes creencias a través de los contextos

disciplinarios donde se mueven y pueden sostener creencias tanto simplistas como sofisticadas dependiendo del contexto.

A nivel nacional, Flores, Otero, & Lavallée (2010) analizan el desarrollo de las perspectivas epistemológicas con base en el modelo de Perry en doce estudiantes del programa de Maestría en Psicología, con especialidad en Psicología escolar de la UNAM. El estudio fue con un enfoque cualitativo y de carácter longitudinal, en el que se realizaron entrevistas abiertas para explorar las perspectivas que tenían de la profesión, los significados e integración de conocimientos acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Las autoras evidenciaron que la formación profesional por la que transitan los estudiantes es un proceso gradual, en el que derivaron cuatro posiciones de desarrollo epistemológico profesional (dependencia a la autoridad, validación de la experiencia, autonomía profesional y compromiso profesional). En este tránsito generalmente los estudiantes de Maestría inician con una perspectiva del conocimiento profesional y un acentuado apego a la autoridad; al tener una formación que combina la práctica profesional y la enseñanza disciplinar, los estudiantes construyen progresivamente una perspectiva a partir de la cual asumen un compromiso con la profesión y se reflexiona sobre su actuación en la misma.

Asimismo, la investigación de Díaz y Flores (2011) analiza cómo tres psicólogos en formación en el programa de Maestría en Psicología, con especialidad en Psicología escolar de la UNAM, logran desarrollar una perspectiva propia como profesionales y cómo cambia la visión que tienen sobre su actuación profesional, el origen de su conocimiento profesional, el de los clientes que reciben sus servicios y de sus compañeros de trabajo. Con base en una metodología cualitativa, se tomaron videograbaciones de los psicólogos en las actividades profesionales que recién habían realizado y éstas se les mostraron posteriormente, indicándoles que platicaran sobre lo que pasaba en sus sesiones de trabajo. Este procedimiento se realizó al inicio y al final de un semestre de formación profesional. Se reporta que los tres psicólogos entrevistados lograron conformar, en el último semestre de formación, una perspectiva profesional propia, siendo capaces de ver y comprender de forma integral el conocimiento científico y experiencial, reconocer las necesidades y características del cliente, y comprender e integrar la visión y experiencia profesional de los compañeros de trabajo. Así, se evidencia un tránsito de una perspectiva epistemológica pre-

relativista de la profesión a una relativista, pasando de ser incapaz de comprender las necesidades del cliente a considerarlas centrales en el momento de tomar decisiones, de ver al conocimiento profesional ligado al de los expertos a uno que incorpora y valora el conocimiento derivado de la propia experiencia y reflexión. Finalmente, se reportan cambios en la manera de considerar la opinión de los compañeros de trabajo como simple, a una en la que se visualiza como relevante para perfeccionar el propio ejercicio profesional.

Con base en lo mencionado, se documenta que para llegar a ser un profesional, el estudiante transita por un proceso gradual de cambios en cómo conciben su conocimiento profesional, su actuación profesional, y el papel que tienen los profesores, compañeros y usuarios en su formación. Dichos cambios son propiciados en gran medida por situaciones profesionales no estructuradas, en las que el estudiante tiene que construir soluciones; proceso que implica considerar de manera integral sus conocimientos teóricos y prácticos, así como, reflexionar con base en la evidencia para llegar a asumir un compromiso ético.

Entonces, un elemento que interviene en el desarrollo profesional del psicólogo, son las creencias que éste tiene sobre sí mismo en relación a su práctica profesional. Vinculado a lo anterior, otro elemento que se ha identificado en la literatura como parte de la formación profesional que posibilita que se construya un sentido de pertenencia a la profesión, es la identidad profesional. A continuación presento los diferentes trabajos que se interesan por estudiar los cambios que atraviesan los psicólogos en formación para construir sus identidades profesionales.

4. La construcción de la identidad profesional del psicólogo

La noción de identidad profesional es un concepto que entraña múltiples acepciones que complejizan su definición; en una revisión reciente de las investigaciones que exploran la identidad profesional en diversos campos disciplinarios los autores Trede, Macklin, y Bridges (2012), encontraron que existe un uso plural y ambiguo del concepto de identidad profesional; el cual es usado en diversos contextos, ya sea para enfatizar el desarrollo profesional (ej. las habilidades y procesos involucrados en el aprendizaje profesional), o bien, para abordar la socialización profesional (ej. las actitudes, valores y roles de la comunidad profesional).

Bajo este panorama heterogéneo, se han conformado diferentes líneas de investigación sobre la identidad profesional del psicólogo. Por un lado, se encuentran los trabajos desde los cuales se concibe a la identidad profesional como un proceso de desarrollo, en el que los psicólogos se mueven de una evaluación externa sobre su actuación profesional a una evaluación propia, internalizada, de su experiencia y entrenamiento profesional (Auxier, Hughes, y Kline, 2003; Gibson, Dollarhide, y Moss, 2010; Rønnestad y Skovholt, 2003; Skovholt y Rønnestad, 1992; Loganbill, Hardy, y Delworth, 1982). Por otra parte, en la literatura también ubiqué trabajos que se interesaban más por estudiar los componentes sociales de la identidad, y que analizan el proceso de socialización profesional a través del cual el estudiante aprende en una comunidad profesional a actuar de acuerdo a los comportamientos, normas y valores de su profesión (Dahlgren, Hult, Dahlgren, Af Segerstad, y Johansson, 2006; Nyström, 2008). A continuación, describo estas líneas de investigación.

El desarrollo de la identidad profesional del psicólogo

En esta línea de investigación, el trabajo realizado por Skovholt y Rønnestad (1992), contribuye a describir el desarrollo de la identidad profesional de psicólogos en formación. Los autores describen dicho desarrollo a través de un proceso de individuación profesional: el psicólogo *counselor* transita de necesitar fuentes externas para validar su conocimiento, a formas autónomas de validarse a sí mismo y de integrar un estilo propio para ejercer la profesión. En su estudio, los autores analizaron los cambios que los *counselors* percibían en sus experiencias a través de distintas etapas de su formación (desde el comienzo hasta después que se gradúan de la especialidad), derivando en un modelo de seis fases, a saber (Rønnestad y Skovholt, 2003):

- 1) **Fase del ayudante.** En los primeros contactos que los terapeutas tienen con su práctica profesional, asumen que identifican rápidamente los problemas, lo que proporciona un fuerte soporte emocional y que dan consejos con base en su propia experiencia. En esta etapa, los terapeutas sólo se guían por las concepciones que tienen de cómo asistir a otros en problemas. Lo cual implica que tengan una fuerte identificación con las personas que ayudan y no examinan de manera reflexiva su práctica.

- 2) **Fase comenzando a ser estudiante.** Los terapeutas encuentran excitante y muy cambiante el comienzo de su práctica profesional: las teorías-investigaciones, los clientes, supervisores, pares y sus experiencias personales se combinan para impactar su visión de la práctica. El cambio principal se da cuando se mueven del rol de conocedores de la etapa anterior al de desconocimiento de su rol profesional, lo cual ocurre cuando se le asigna el primer cliente.
- 3) **Fase del estudiante avanzado.** Cerca del fin de su entrenamiento, los terapeutas trabajan en sus prácticas profesionales y reciben supervisión de profesionales, esto contribuye a que sientan que tienen que funcionar en su trabajo y no cometer errores; muchos sienten presión por hacer las cosas perfectas, y en consecuencia actúan cautelosamente con los clientes, generalmente no dan respuestas relajadas o espontáneas a los problemas.
- 4) **Fase del profesional novato.** Generalmente se da un año después de la graduación, tiempo en el que el profesionista ya ha aprendido el sentido de su profesión. Sin embargo, continúa en un proceso de reformulación conceptual y comportamental. En un primer período, el terapeuta ve su entrenamiento como una forma de confirmar sus decisiones. En un segundo momento, cuando se confronta con que su entrenamiento no es suficiente para ejercer, experimenta desilusión con él mismo y el entrenamiento que recibió. En un tercer período, experimenta una intensa exploración sobre él mismo y su ambiente profesional.
- 5) **Fase del profesional con experiencia.** El profesional ya tiene una experiencia profesional en la que tiene un rol que es altamente congruente con su auto-percepción (sus valores, intereses, actitudes) que hace que aplique su competencia profesional en un auténtico sentido. En esta etapa, el terapeuta construye una consistencia y coherencia con su yo personal y profesional, expresándolo en la formulación de un sistema conceptual que guía su forma de trabajo.
- 6) **Fase del profesional experto.** En la última etapa, el profesional tiene varios años de experiencia, mediante los cuales se prepara para guiar a otros terapeutas novatos. Asimismo, adquiere experiencias y reflexiones por medio de la supervisión que proporciona a los novatos.

Con base en dicho modelo, se describe el desarrollo de la identidad profesional de los *counselors* a través de la experiencia que adquieren en diferentes etapas de su formación. Si bien este modelo recupera las experiencias por las que pasan los terapeutas en formación, no proporciona información de qué experiencias facilitan o impiden el avance en cada etapa, ni de los elementos que permiten al terapeuta construir una identidad profesional de acuerdo a cada etapa.

En este tenor, se han propuestos otros modelos que se proponen conceptualizar el desarrollo de la identidad profesional del psicólogo, uno de ellos es el de Loganbill et al. (1982) en el que se propone que los terapeutas en formación atraviesan un proceso de desarrollo comenzando con la dependencia en los otros, para pasar a la fluctuación entre sentimientos de competencia e incompetencia en la profesión, para terminar con el desarrollo de una autonomía y competencia cuando se desarrolla la identidad profesional.

Asimismo, en el trabajo de Nelson y Jackson (2003) se identifican los elementos necesarios para que el *counselor* en formación desarrolle una identidad profesional. En este estudio se analizó el desarrollo de la identidad profesional en ocho estudiantes hispanos graduados como *counselors*, por medio de una investigación cualitativa. Los investigadores identificaron siete elementos que propiciaron el desarrollo de la identidad profesional, a saber: a) conocimiento: los estudiantes identificaron una ganancia de conocimiento a través de su formación profesional, b) crecimiento personal: un tema central que emergió de su formación como *counselors* fue mejorar sus relaciones en diferentes esferas de su vida personal, c) aprendizaje experiencial: los estudiantes reportaron haber obtenido un mayor aprendizaje a través de prácticas *in situ* o juego de roles, d) relaciones: los estudiantes enfatizaron la necesidad de una red de apoyo con profesores, pares, supervisores y familia para el desarrollo de su identidad profesional, e) logros: sentimiento de autosuficiencia y cumplimiento en las actividades profesionales, f) costos: la mayoría de los estudiantes hispanos hacían referencia a los sacrificios tanto económicos como personales que habían realizado para cursar una carrera profesional, y g) percepciones sobre la profesión: en este punto los estudiantes señalaron que la mayoría de personas en su comunidad tenían una percepción errónea de la labor del *counselor*, ante lo cual ellos tenían que clarificar su rol como profesionales. El estudio aporta datos importantes al señalar que no pueden hacerse

comparaciones entre las necesidades que tienen los terapeutas en un determinado nivel de formación a otro, así como entre diferentes clases sociales. Empero, en sí mismos dichos elementos no dan cuenta de cómo propiciar el desarrollo de la identidad profesional en los estudiantes.

Las investigaciones realizadas por Auxier, Hughes, y Kline (2003) exploran las experiencias de identidad profesional de terapeutas en formación a nivel maestría. Los investigadores usaron la teoría fundamentada para generar un modelo de desarrollo a través de un proceso de formación de una identidad reciclable. En dicho proceso, interactúan tres componentes: a) el aprendizaje conceptual (obtenido por lecturas, seminarios, artículos), b) el aprendizaje experiencial (aprendizaje que ocurre durante las clases aplicadas, internados y prácticas profesionales), y c) la evaluación externa (recibiendo información y retroalimentación de pares, supervisores, profesores y clientes sobre sus comportamientos). Este proceso cíclico de aprendizaje conceptual, experiencial y de evaluación externa, asiste el desarrollo de la identidad del terapeuta en formación a través de la identificación, clarificación y re-clarificación de los auto-conceptos de los terapeutas.

Finalmente, Gibson et al. (2010) proponen un modelo de desarrollo integral, en el que incluyen los componentes personales y sociales para conceptualizar el proceso de desarrollo profesional de los terapeutas. En su propuesta holística, los autores definen al proceso de identidad profesional como “una integración exitosa de los atributos personales y del entrenamiento profesional en el contexto de una comunidad profesional” (pp. 23-24). Ellos analizaron por medio de entrevistas semi-estructuradas y grupos focales, la experiencia profesional de cuarenta y tres terapeutas en diferentes niveles de su formación. Con base en dicha información, derivaron un modelo de desarrollo en el que ubican tres tareas, en las cuales se describe el trabajo que deben realizar los terapeutas para transformar su identidad (definición de terapia, responsabilidad para el crecimiento profesional y transformación en una identidad sistémica). En cada una de estas tareas, se transita por el mismo proceso de transformación: un movimiento de la validación externa a una interna, a través del curso del trabajo, experiencia y compromiso (ver figura 3). Los cambios que se dan en cada tarea son los siguientes:

- 1) **Definición de terapia:** En las etapas tempranas de la formación, los terapeutas perciben su práctica a través de las opiniones que los expertos dan de ella. Al avanzar en su formación, estas definiciones se vuelven representativas de una visión más internalizada de la práctica, poniéndola más en términos de la relación del terapeuta con el cliente.
- 2) **Responsabilidad para el crecimiento profesional:** Los terapeutas sin mucha experiencia ven como fuente de crecimiento profesional las autoridades que proveen de experiencias y materiales. En contraste, cuando tienen más experiencia, los terapeutas reportan que deben hacer una progresión mediante el descubrimiento de recursos en sus prácticas, en eventos académicos o en lugares en los que se comparta conocimiento de la profesión.
- 3) **Transformación a una identidad sistémica:** En los terapeutas novatos la percepción de la identidad profesional es vista en términos de las habilidades individuales y de las cualidades que definen a la profesión. Por el contrario, los terapeutas avanzados usan un pensamiento sistémico y conciben su identidad como parte de una comunidad profesional.

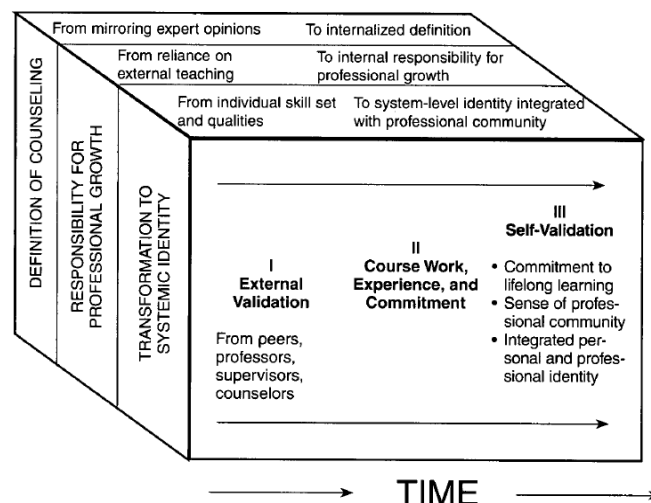


Figura 3. Modelo de desarrollo de la identidad profesional en terapeutas según Gibson et al., 2010.

En resumen, los trabajos realizados en esta línea de investigación han aportado información importante respecto a las características y experiencias que impactan en la identidad profesional del psicólogo a través de los diferentes momentos de su formación. Sin embargo, desde estos trabajos los componentes sociales que intervienen en la construcción de una identidad profesional, aparecen sólo como el telón de fondo en el que el psicólogo desarrolla su actividad profesional y no se cuestionan elementos referentes a cómo esta identidad es construida y negociada con una comunidad profesional. La siguiente línea de trabajo se interesa particularmente por analizar cómo se construye la identidad profesional en las comunidades profesionales.

La identidad profesional como construcción social

Las investigaciones realizadas en esta línea de trabajo se basan en una perspectiva socio-cultural, desde la cual la identidad profesional es conceptualizada en estrecha relación con la *identidad social*². Así, el interés se centra en analizar las experiencias que los estudiantes en formación tienen al entrar a una práctica profesional, las negociaciones que despliegan en una comunidad profesional y cómo asumen su rol dentro de ella.

En este sentido, la identidad profesional es vista como un despliegue de múltiples imágenes y sentidos que los estudiantes tienen de sí mismos en una comunidad profesional. Interesados en indagar las múltiples imágenes o *selves* Ronfeldt y Grossman (2008) analizan cómo estudiantes de psicología clínica negocian la imagen que tienen de ellos mismos como profesionales con la imagen que se refleja en su programa de formación. Por medio de una investigación cualitativa, los investigadores usan grupos focales, entrevistas semi-estructuradas y observaciones de campo para indagar las imágenes que tienen veintinueve estudiantes de ellos mismos como profesionistas y la que tienen sobre su programa de formación. En esta investigación se reporta que los estudiantes encuentran múltiples posibilidades de *yoes* en su preparación profesional de los cuales ellos los viven como contradictorios. De parte de sus profesores, supervisores y compañeros, ellos construyen un repertorio posible de *yoes* que contribuyen a sus identidades profesionales. Las prácticas profesionales les proveen

²Desde las investigaciones francófonas (ver por ejemplo el trabajo de Claude Dubar, 1992) la identidad profesional es concebida como un proceso de socialización, en el que el estudiante se apropia, rechaza y negocia su identidad social dentro de una comunidad profesional. Así, en dicho proceso se construye, de-construye, y re-construye la imagen del yo en relación con el contexto profesional.

algunas oportunidades de acercarse a experimentar esos posibles *yo'es*, un ejemplo son los juegos de roles, en los que los psicólogos tienen la oportunidad de recibir retroalimentación. Sin embargo, la mayor fuente de experimentación es la práctica real, en la que experimentan dificultad para actuar las versiones que tienen de ellos mismos, debido a que las imágenes del programa no empatan con ellos. Como resultado de las contradicciones y tensiones, los profesionistas novatos tratan de reconciliar lo que ellos quieren con lo que se espera de ellos en escenarios particulares.

La identidad profesional está estrechamente relacionada con los contextos sociales en los que los estudiantes actúan, por lo que algunas investigaciones se han interesado en indagar cómo los estudiantes de psicología despliegan una identidad profesional en diferentes contextos (Nyström, Dahlgren, y Dahlgren, 2008; Nyström, 2009); encontrando que la identidad profesional de los psicólogos, se da a través de una relación dinámica entre los diferentes contextos que forman parte de su experiencia y que no se limitan al contexto profesional. Estas investigaciones documentan que los estudiantes más avanzados visualizan su desarrollo profesional de forma integrada en todos los contextos en los que participan, es decir, que integran los elementos de su formación y rol profesional a las diferentes esferas de su vida, tales como su contexto familiar, amistades, pareja, entre otros. Por el contrario, los que comienzan su formación lo hacen de forma diferenciada para cada uno de sus contextos de práctica.

Por otro lado, se ha analizado el papel de los programas formativos en la construcción de la identidad profesional, al respecto, Dahlgren et al. (2006) realizaron un seguimiento de estudiantes graduados de diferentes programas (ciencias políticas, psicología e ingeniería) desde su graduación hasta el primer año de práctica profesional. Los autores encontraron que, dependiendo de las características del programa formativo, se puede dar un proceso de continuidad, discontinuidad y transformación en la identidad y conocimiento de los graduados al entrar a la vida profesional. Los resultados muestran que el programa de Psicología fue uno de los que más propiciaba un alto grado de continuidad entre ser estudiante y un profesional novato, por medio del diseño de prácticas profesionales y aprendizaje basado en problemas, características que contribuyen a preparar a los estudiantes para la vida laboral y formarse una identidad profesional.

Otro elemento que se ha indagado son las características de los contextos formativos y su relación con la construcción de la identidad profesional. En el contexto nacional, la investigación de De Diego (2011) aporta datos relevantes para comprender los significados y sentidos, que psicólogos en formación de la Facultad de Psicología de la U.N.A.M. construyen en escenarios de práctica profesional. La autora realizó un estudio cualitativo en el que participaron seis estudiantes inmersos en prácticas profesionales en diferentes escenarios formativos (investigación, centros comunitarios e instituciones públicas y privadas). Se emplearon autobiografías, entrevistas a profundidad y reportes de actividad para documentar las características de los escenarios formativos y los sentidos profesionales que los psicólogos desplegaban. Encontró que los escenarios formativos, en los que se propicia una participación activa del psicólogo, promueven la construcción de una cultura profesional, institucional y de escolarización; así como los procesos de profesionalización a través de los cuales, los estudiantes, configuran sentidos, es decir, apropiaciones que realizan de las prácticas en los escenarios formativos e incorporan a sus proyectos de vida y cotidianidad, tales como: afectividad, identificación y construcción de una identidad.

A manera de síntesis, en esta línea de investigación se documenta que la identidad profesional está enmarcada por los contextos formativos en los que el estudiante en formación se desempeña; las características de los programas y contextos formativos posibilitan o no que los profesionistas desplieguen formas de participar más complejas dentro de la comunidad profesional. El tránsito de la universidad al mundo laboral aparece como un punto crucial en la construcción de la identidad profesional de los estudiantes, y evidencia el papel de la universidad como formadora de saberes a través de la práctica e implicación de los estudiantes en escenarios formativos más que como transmisora de conocimientos.

En el siguiente apartado, presento el enfoque que se ha interesado en analizar de manera más estrecha las experiencias y significados que los estudiantes despliegan en torno a sus procesos formativos.

5. Las voces de los estudiantes: experiencias y significados

Desde hace una década, diversos autores se han interesado en realizar investigación cualitativa para darle la voz a los estudiantes, con el fin de conocer sus vivencias respecto de diversos procesos escolares en los que participan (Guzmán y Saucedo, 2007). En los apartados previos, expuse investigaciones que también buscan conocer quiénes son los estudiantes universitarios, sus procesos de desarrollo o identificar si los estudiantes están adquiriendo las competencias profesionales necesarias. Los estudios que a continuación presento tienen por objetivo dar la palabra a los estudiantes, indagando las experiencias que les son relevantes en los diferentes momentos de su proceso de formación profesional.

El proceso de titulación

Dorantes (2009) identifica mediante un estudio de tipo exploratorio, las creencias que despliegan los egresados de la carrera de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala en la UNAM, sobre su proceso de titulación. Se aplicó a diecisiete egresadas un cuestionario que indagaba las causas por las que no estaban tituladas, las creencias que tenían sobre su capacidad para realizar las actividades tendientes a su titulación, así como la significación que le atribuían al hecho de no haberse titulado y al de llegar a titularse. Los resultados muestran que la mayoría de las egresadas (aproximadamente un 60%) consideraba que una de las causas por las que no se habían titulado era la falta de recursos internos (disciplina, perseverancia, falta de conocimiento) y la falta, también, de recursos externos tales como el dinero y el tiempo. Respecto a la significación que le atribuían a no haberse titulado, cerca de un 70% asoció esto con sentimientos de derrota, frustración, enojo y culpa. Con respecto a la significación que le atribuyeron a estar tituladas el 100% lo asoció con un desarrollo profesional y personal. Por último, respecto a las creencias sobre su capacidad para realizar las actividades tendientes a titularse, un 41% de las egresadas consideró que no se sentía capaz de contestar las preguntas durante su examen profesional.

Es indudable que el proceso de titulación en la formación profesional es considerado un momento crítico, que no todos los estudiantes pasan satisfactoriamente. Al ahondar sobre el papel que tiene el proceso de titulación en las vidas de los estudiantes en formación, la investigación de Guzmán (1993) documenta el valor que tiene para los

estudiantes obtener el título profesional. Su universo de estudio fue de ciento quince estudiantes de diez carreras de la UNAM. Su enfoque de análisis es sociológico y cualitativo. Usando entrevistas a profundidad, deriva cuatro posturas valorativas que los estudiantes universitarios tienen: a) en relación con el mercado de trabajo, b) de tipo personal, c) de tipo administrativo y d) con escasa valoración. De acuerdo con estas categorías, la autora encontró que una tercera parte de los estudiantes (31%) le confería al título un valor en términos de logro personal; 26% lo valoraba en relación con la utilidad para el mercado de trabajo y para 19% tenía un valor administrativo. La autora concluye, que ante el reconocimiento de las dificultades del mercado de trabajo, los estudiantes tienden a reforzar los satisfactores que encuentran viables, como son los de tipo personal.

El contexto escolar

En el interés por ahondar en cómo influye el contexto escolar en la formación de los estudiantes universitarios, la investigación de Gaona (2011) nos proporciona una visión de los estudiantes sobre sus contextos escolares, analizando las percepciones de los estudiantes de Psicología de escuelas públicas y privadas en el estado de Veracruz, sobre sus contextos escolares y la influencia del género en sus percepciones. Mediante la aplicación de una prueba proyectiva, que consistía en que el estudiante escribiera una historia para cada lámina que se le proyectaba, las cuales ilustraban aspectos relacionados con los contextos de acción profesional que brinda la universidad; el autor encontró, que los estudiantes universitarios de escuelas públicas perciben su contexto escolar como un medio de recreación y de entrenamiento para el campo laboral, y que los de universidades privadas como un lugar para desarrollarse profesional y personalmente con miras al campo laboral o continuar con estudios de posgrado. Respecto a las diferencias de género, encontró que en las universidades públicas las mujeres, en comparación a los hombres, son quienes muestran un mayor interés por sobresalir profesionalmente. En las universidades las mujeres manifiestan mayor motivación que los hombres por insertarse en el campo laboral.

Se vislumbra entonces, que las condiciones institucionales que intervienen en un contexto escolar específico, proporcionan un marco de referencia para que el estudiante se sienta parte de la institución y de su disciplina, impactando en la visión de los estudiantes como futuros profesionales. Asimismo, se han analizado otros aspectos

dentro de la formación de los estudiantes en los que influye el contexto escolar. La investigación de Torres y Rodríguez (2006) explora las percepciones de 121 estudiantes de Psicología de la FES-I sobre su contexto escolar y familiar y su impacto en su rendimiento académico. Mediante un cuestionario se indagó acerca del apoyo de la familia, la percepción del estudiante y su familia sobre la carrera de Psicología, las expectativas futuras, el rendimiento académico, entre otros aspectos. Se encontró una relación entre el contexto familiar y el rendimiento académico; el 52.3% de los estudiantes opinó que el acceso a libros, copias y material didáctico es un factor importante que propicia el rendimiento escolar, 26.5% indicaron la motivación e interés, lugar y tiempo para estudiar, y el 22% una combinación de todos los factores. De esta manera, los estudiantes consideran que muchas veces no cuentan en casa con el espacio, el material didáctico o el respeto de su familia al espacio para poder estudiar y, además, mencionaron como un obstáculo para su desempeño escolar los problemas familiares y personales.

Con base en las investigaciones descritas, se observa que este campo de investigación es muy diverso, en él se analizan otros tópicos que el estudiante considera influyen en la formación que recibe dentro de la universidad; espacio que es considerado de vital importancia para el estudiante, ya que es donde pasa la mayor parte del tiempo y en el que las condiciones académicas en las que se desenvuelve cobran importancia para sentirse parte de su disciplina y dibujarse un futuro profesional. En este campo, como lo señalan Guzmán y Saucedo (2007), la mayoría de las investigaciones dirigen su mirada a indagar procesos académicos y profesionales más que las vivencias y experiencias en el espacio universitario. En el aspecto teórico y metodológico, los investigadores usan mayoritariamente metodologías cuantitativas o mixtas, y en menor grado sólo aquellos estudios interesados en darle la palabra al estudiante y conocer sus perspectivas en torno a la escuela emplean, una metodología cualitativa.

Análisis general

A lo largo de la revisión de la literatura, espero haber mostrado que la formación profesional es un proceso complejo, dinámico y continuo; por el que el estudiante transita para llegar a desplegar formas de actuación y pensamiento que le permitan aproximarse a los problemas de su práctica, tener un cúmulo de herramientas para

resolver los problemas que se le demandan y construir una imagen de su participación en una comunidad profesional.

Bajo este cuadro conceptual, imaginemos un estudiante universitario que incursiona en un contexto profesional, el cual se enfrenta, de manera explícita o implícita, a ciertos dilemas fundamentales; dentro de las cuales debe aprender a comportarse de determinadas formas, asumir compromisos específicos y desempeñar tareas que le son asignadas. En este proceso, el estudiante construye y re-construye su identidad con base en su participación en los diferentes contextos de formación profesional, visualiza su posición dentro de ese contexto, participa y negocia activamente su posición para hacer frente a las demandas implícitas que entraña ese contexto de práctica, despliega procesos de reflexión, se cuestiona cómo resolver los problemas que se le presentan y los recursos en los que puede apoyarse para resolverlos; profesores, pares, libros, metodologías, retroalimentación.

Con lo anterior quiero señalar, la necesidad de realizar investigaciones en las que se conciba integralmente al estudiante en formación profesional que den cuenta de las dimensiones personales y sociales que intervienen en el proceso de convertirse en profesional, y que analicen los diferentes giros a los que se enfrentan los estudiantes al estar inmersos en diferentes prácticas socio-culturales, su tránsito de un contexto social a otro, de las aulas universitarias a sus contextos profesionales y a su vida cotidiana. Esto resulta relevante para documentar los procesos de construcción identitaria puesto que permite conocer cómo los estudiantes construyen diferentes sentidos, se apropian y articulan las experiencias que tienen en cada uno de los contextos de los que son partícipes.

En el siguiente capítulo, presento una aproximación desde la mirada sociocultural, para llevar a cabo el estudio de la formación profesional de los estudiantes de Psicología.

CAPÍTULO II

APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS APRENDICES DE PSICOLOGÍA DESDE LA MIRADA SOCIOCULTURAL

¿Por qué emprender una teoría social del aprendizaje en lugar de la más familiar teoría psicológica? Debido a que el ser humano es un ente relacional, generado social e históricamente en formaciones sociales cuyos participantes se relacionan unos con otros [...]

Lave (1996:149)

Para llegar a comprender el proceso de formación profesional por el que transitan los estudiantes de psicología me planteo los siguientes cuestionamientos: ¿Cómo conceptualizar a los estudiantes de psicología?, ¿desde qué perspectiva puedo mirar interactivamente los elementos que componen el proceso de formación profesional?, ¿qué herramientas conceptuales me pueden ayudar a comprender los elementos de dicho proceso?

En el presente capítulo, pormenorizo una perspectiva teórica centrada en el aprendizaje como un proceso social-colectivo: se asume el aprendizaje como un aspecto de la participación en prácticas socialmente situadas. En la primera parte delimito los supuestos teóricos que sustentan a la Psicología Cultural, cuál es su objeto de estudio y sus aportaciones a la noción de *aprendizaje*. En la segunda parte describo los referentes conceptuales que retomé para la investigación, a saber: (1) participación en contextos de práctica social, (2) identidad-en-la-práctica, (3) mediación y artefactos culturales, (4) agencia, (5) producción de significado y, (6) experiencia. En la tercera ofrezco el planteamiento del problema y la justificación. Y, finalmente en el último apartado presento los objetivos que me guiaron en la elaboración de la presente investigación.

Sobre el marco teórico

La *Psicología Cultural*³ está integrada por diferentes aproximaciones teóricas que se han desarrollado principalmente como una respuesta a los proyectos de psicología que no incorporaban, como elementos centrales en sus agendas, a lo cultural y su relación dialéctica con la persona (Bruner, 2008; Cubero y Santamaría, 2005; Shweder, 2010;

³La Psicología Cultural es un campo heterogéneo que está compuesto por diversas aproximaciones que comparten el interés en estudiar: “[...] la manera en que las tradiciones culturales y las prácticas sociales regulan, expresan, transforman y permutan la psique humana [...]” (Shweder, 2010:2).

Wertsch, 1992). El supuesto principal que se sostiene desde esta perspectiva es que ningún proceso psicológico-subjetivo ocurre al margen de la participación de las personas en contextos sociales-colectivos. La cultura no es entendida como una entidad o factor independiente a las acciones de las personas, sino como mundos constituidos, ocupados y usados por seres intencionales. Así, la psique y la cultura están interconectadas de manera indisociable (Shweder, 2010).

Ahora bien, a lo largo de la investigación usaré el término *perspectiva sociocultural* para resaltar el hecho de que más que adscribirme a una aproximación teórica particular de la Psicología Cultural (ver por ejemplo, la teoría de la actividad, la psicología histórico-cultural, crítica, etcétera) trato de articular diferentes nociones conceptuales propuestas desde estas aproximaciones (Wertsch, 2009). Dichas aproximaciones comparten el interés por reflexionar acerca de cómo los procesos psicológicos se construyen en contextos de práctica social y en qué medida lo cultural y lo psicológico se co-construyen (Saucedo y Pérez, 2013). Desde esta perspectiva se estudia a las personas situadas en *contextos de práctica social* en los que se llevan a cabo todas o algunas partes particulares de una o varias prácticas sociales tales como el trabajo, la educación, el cuidado de la salud, la crianza infantil, etcétera (Dreier, 2011).

Al ubicar a la persona situada en contextos sociales de práctica y en interacción con otras personas, el *aprendizaje* es concebido como una construcción social, histórica y cultural que se realiza en la práctica social y con la ayuda de los otros (Lave, 1996), lo que nos habla que lejos de que el conocimiento se construya de adentro hacia afuera, de un modo privado, aislado y solitario, se co-construye a través de la participación en actividades públicas y socialmente significativas (Lave y Wenger, 1991). Entonces, se concibe al aprendizaje y el conocimiento como: a) procesos que se construyen y se transforman al ser usados, b) actividades situadas en un contexto socio-cultural y, c) que implican la transformación en un cierto tipo de persona (Chaiklin y Lave, 1996).

Lo anterior me posibilita comprender a los estudiantes como *aprendices de psicólogo*⁴ en su práctica en las escuelas secundarias, y considerar que el aprendizaje es situado, es decir, que se da en y a través de la participación que los aprendices despliegan en sus contextos de práctica social, como lo son los contextos profesionales en los que se desenvuelven. El aprendizaje de una profesión es visto entonces como un proceso abierto y cambiante, en el que los aprendices se comprometen por substanciales períodos de tiempo, en participar día con día y asumir compromisos dentro de una localidad. Al respecto, Lave (2011) explica que:

La noción de la actividad situada asume que los sujetos, objetos, vidas y mundos están interrelacionados. Esto es, que los contextos en los que la gente vive no son meros contenedores. Las personas siempre están encarnadas, localizadas en un espacio, y en relación con otras personas, cosas, prácticas y arreglos institucionales. Ellos pueden ser localizados diferencialmente, dependiendo de dónde están, haciendo lo que ellos hacen, como parte del continuo proceso histórico (p.182).

Con estos supuestos como base, concibo que el proceso de formación profesional por el que transitan los aprendices de psicología se caracteriza por: a) estar situado en prácticas sociales, b) constituido por las participaciones que los aprendices despliegan en diferentes contextos de práctica social, c) dinamizado por los arreglos sociales específicos dentro de cada contexto y, d) en interconexión con las diferentes membresías que los aprendices asumen en sus contextos de práctica social y que les posibilitan construir cierto tipo de identidades.

A continuación describo los diferentes referentes conceptuales que guiaron mi mirada en la investigación para indagar sobre estos elementos.

Sobre los referentes conceptuales

Para aproximarme al estudio de la formación profesional de los aprendices de psicología, me apoyé en algunos referentes conceptuales de la Psicología Cultural. En particular, retomo los planteamientos realizados por la *Psicología Crítica* (Dreier, 1999, 2009, 2011) que me guiaron para analizar cómo los aprendices despliegan formas de

⁴La noción de “aprendices” la retomo del trabajo de Jean Lave (1996, 2011, 2012) para enfatizar que el aprendizaje se asume como un aspecto integral de la práctica social, caracterizado no solamente por la adquisición de conocimientos, sino por la necesidad de *aprender a ser* cierto tipo de persona. A lo largo del trabajo, la usaré para enfatizar el aprendizaje en la práctica en las escuelas secundarias que llevan acabo los estudiantes y distinguirlo de las actividades que realizan dentro del contexto universitario.

participación en sus *contextos de práctica social*. Las aportaciones de la *Psicología Histórico-Cultural* (Daniels, Cole, y Wertsch, 2007; Vygotsky, 2009) que me orientaron acerca de la *experiencia, la mediación* y los *artefactos culturales*. Las nociones de la teoría de la *actividad situada* (Lave y Wenger, 1991; Lave, 2011) desde las que se concibe al *aprendizaje e identidad* en estrecha relación y situados en prácticas sociales. Los diferentes trabajos de Holland, Lachicotte, y Skinner (1998), Holland y Leander (2004), Holland y Lachicotte (2007) me esclarecieron respecto a las nociones de *identidad-en-la-práctica* y *agencia*. Y, finalmente las aportaciones de Jerome Bruner (1990) sobre la *producción de significado*. En lo que sigue iré exponiendo cada una de estas nociones.

Conceptualizar a las personas como *participantes* significa comprender que forman parte de una práctica social en la que acontecen actividades y situaciones específicas. Las participaciones que las personas despliegan en un contexto social de práctica son siempre parciales en relación a la práctica social en la que están localizados. El término *participación* conlleva implícito que las personas son agentes de sus propias actuaciones, las cuales desarrollan, para tomar parte en las prácticas sociales en las que están inmersos (Dreier, 2011).

Para comprender las maneras en que están constituidas las actividades, habilidades, pensamientos y emociones de las personas, en este caso de los aprendices, es necesario estudiar cómo forman parte de los contextos sociales de práctica y las posiciones y lugares particulares que toman en ellos (Dreier, 2009). Implica concebir que los aprendices participan en diferentes contextos de práctica social, en los cuales mantienen localizaciones y posiciones con diferentes posibilidades de participación.

Una característica importante, en una estructura social, son las formas en las que se arreglan y organizan las prácticas sociales a través de las cuales las personas se relacionan. En este punto la noción de *contexto social* cobra relevancia para comprender los escenarios en los cuales se vinculan de forma específica, las actividades, los objetos y las personas. Comúnmente se suele pensar al contexto como “contenedor” de las prácticas de las personas, sin embargo, a lo largo de la investigación lo asumo como una *configuración* de las participaciones de las personas, los arreglos sociales y los recursos

materiales y simbólicos que se utilizan, lo cual está inexorablemente interconectado. La siguiente metáfora, retomada del antropólogo Ray Birdwhistell, ilustra lo anterior:

Me gusta pensar en el contexto como si fuera una soga. Las fibras que componen la soga son discontinuas; cuando uno las retuerce juntas no hace que sean continuas, sino que hace que sea continuo el hilo [...] No hay fibras en el hilo, pero si lo rompemos encontramos una vez más las fibras. De modo que, aunque pueda parecer que cada una de las partículas recorre todo el hilo, no es así (como se cita en Chaiklin y Lave, 1996:32).

Los contextos sociales son entonces escenarios con arreglos sociales y materiales específicos, en los que tienen lugar prácticas sociales particulares (Dreier, 2009). Si bien el arreglo social de los contextos posee un componente histórico (tradiciones que son utilizadas por las personas en su actuar, símbolos y significados colectivos, etcétera) esto limita pero no impide las posibilidades de acción que los participantes tienen para cambiar su organización a través de su participación.

Por otro lado, es necesario destacar el carácter heterogéneo de la práctica social, es decir, que los contextos sociales de práctica en los que participan las personas están siempre interconectados (Dreier, 1999). En este sentido, un *contexto social de acción*, hace referencia a que una práctica social acontece en lugares locales, que se reproduce y cambia por las actividades de sus participantes y los vínculos que éstos mantienen con otros contextos. Precisamente, es a través de las vinculaciones intercontextuales que los participantes tienen márgenes de acción (ya sea que los amplíen o restrinjan) para actuar sobre las prácticas sociales particulares. De no ser así, las estructuras de la práctica social serían permanentes, inmutables, sin posibilidad de cambio.

Para entender cómo el aprendiz de psicología se mueve en sus contextos sociales de práctica, es necesario comprender los modos de participación particulares que puede desplegar. Los modos de participación son formas de acción social que las personas construyen, en función de cuatro elementos, a saber: (1) la posición particular que asumen dentro de un contexto social determinado, (2) las relaciones sociales que establecen con los diversos participantes, (3) los ámbitos de posibilidades y, (4) las preocupaciones personales. Estos elementos cambian cualitativamente conforme las personas se mueven a través de los contextos, de tal forma que en un contexto social particular las personas pueden participar de cierto modo, pero en otro sus participaciones pueden ser completamente distintas (Dreier, 1999).

Los elementos de análisis que posibilitan comprender la manera en que las personas configuran sus participaciones en los contextos sociales de práctica son identificados por Dreier (1999) a través de las nociones de *ubicación*, *postura* y *posición*. Por *ubicación* se entiende el lugar particular en el mundo donde está en el presente una persona, dentro de un contexto particular y a partir del cual se abre al mundo la perspectiva personal, que marca el carácter situado y concreto de la práctica personal. La noción de *posición* hace referencia a cómo se encuentra posicionada socialmente una persona en un contexto social. Mediante estas dos nociones es posible visualizar que las personas se mueven de un contexto a otro. Con la noción de *postura personal*, se plantea las perspectivas personales que orientan las participaciones de las personas, contribuyendo a la conducción de sus vidas.

En resumen, la noción de *participación en un contexto social de práctica*, me posibilita entender que los aprendices están siempre ubicados en prácticas sociales que en sí mismas, entrañan arreglos sociales particulares desde donde los aprendices pueden desplegar modos de participación, y en los cuales, tiene márgenes de movimiento para actuar sobre su entorno y responder creativamente a sus condiciones de vida para realizar elecciones. Finalmente, los movimientos a través de varios contextos de la vida cotidiana, son necesarios para entender cómo la participación cambia en la práctica y, además, permite explorar cómo las personas no son las mismas en diferentes situaciones; sus identidades son parciales y plurales.

La noción de identidad⁵ ha sido planteada desde muy diversas disciplinas como la antropología, sociología, lingüística, estudios culturales, etcétera. En el presente trabajo, asumo una noción de identidad orientada hacia las tradiciones sociales, en las que se concibe como un proceso interactivo más que un producto individual. Para entender lo anterior Holland y Leander (2004) señalan que la identidad hace referencia al sentido de sí mismo, que las personas logran a partir de su participación en actividades específicas, en las cuales se les ofrecen, señalan o imponen posiciones a ocupar. La identidad es entendida como una construcción cultural que permite imaginar ser cierto tipo de persona (por ejemplo, ser profesional de la psicología) de determinados modos, y que

⁵La noción de identidad ha sido utilizado ambiguamente en la literatura psicológica y usada comúnmente como sinónimo de “self”. En una revisión histórica del concepto Kaufmann (2004) señala una evolución de las primeras conceptualizaciones sobre identidad como un proceso interno y fijo a las aproximaciones sociales en las que se plantea como un proceso dinámico, interactivo e histórico.

orientan las motivaciones y formas de relación que las personas ponen en práctica para sostener las posiciones sociales asignadas.

En consecuencia, no es posible hablar de una identidad como única, homogénea e inmutable. Desde esta visión la identidad se construye en conjunción con la participación que las personas despliegan en sus diferentes contextos de práctica social. Siendo así, entiendo que las identidades son múltiples, distribuidas y dinámicas, pues siempre se encuentran en constante re-elaboración; relacionales, pues tienen un carácter de co-construcción con los otros y temporales, ya que los distintos posicionamientos como cierto tipo de persona ocurren a lo largo del tiempo (Brinkmann, 2008). Así, hablar de la construcción de la identidad implica reconocer que es un proceso que no ocurre en aislado, que es parte de la práctica social, y que se entiende como una *experiencia negociada*, en la que definimos quiénes somos a través de la experiencia de nuestra participación con los otros y por la forma en la que los otros se refieren a nosotros. Es decir, las personas construyen identidades a través de su participación en una localidad específica y a través de las posturas que construyen en ésta. Al respecto Wenger (2001) afirma que:

Nosotros nos definimos tanto por lo que no somos como por lo que somos, por las comunidades a las que no pertenecemos como por las que pertenecemos. Estas relaciones cambian. Nosotros nos movemos de una comunidad a otra. Haciendo esto, nosotros cargamos un poco de cada una a donde vayamos. Nuestras identidades no son algo que puedan prenderse y apagarse (p. 239).

En este sentido, desde los estudios socioculturales las identidades son vistas como productos sociales y culturales a través de los cuales una persona se identifica en una actividad y aprende, a través de la mediación de recursos culturales, a manejarse y organizarse en nombre de una identidad (Holland y Lachicotte, 2007). Entonces, la construcción de la identidad transcurre en y a través de las prácticas sociales; cada persona vive en diferentes, más o menos separados, mundos socialmente y culturalmente contruidos, a los cuales Holland et al. (1998) refieren como *mundos figurados*, éstos incluyen a la familia, al grupo de amigos y a las organizaciones escolares o profesionales. Los mundos figurados están socialmente organizados y son reproducidos continuamente. Las identidades que desarrollamos en los mundos figurados (por ejemplo, “ser estudiante”, “profesional de la psicología”, “jóvenes”) se

vuelven identidades o sentidos del *self* que uno puedo evocar. De hecho, desde la terminología Vygotskiana, una identidad es:

[...] una función psicológica de orden superior que organiza los sentimientos, comprensiones y el conocimiento encarnado relevante para una cultura imaginada. Las identidades formadas en el terreno personal median la propia habilidad para organizar y actuar las intenciones de una actividad en las ocupaciones locales de los mundos culturales (Holland y Lachicotte, 2007:113).

En resumen, las características de estas identidades que se han identificado desde los estudios socioculturales son: (1) Las identidades son simultáneas, *producciones sociales*, esto es, que son desarrolladas colectivamente e imaginadas como categorías sociales, (2) *auto-comprendidas*, desarrolladas a través de un proceso sociogenético que implica una internalización activa, (3) *simbólicas*, cuando se ponen en acto son identificadas como símbolos al que responden diferentes personas, por ejemplo “ser estudiante”, (4) *reflexivas*, proveen un punto de observación desde el cual las personas pueden acceder a las implicaciones de su propio comportamiento tanto como el de otras personas y, (5) como una *fuerza de motivación* para la acción: acciones particulares que son el resultado de la conformación social de la identidad (Holland y Lachicotte, 2007).

Vinculado con la construcción de las identidades, la habilidad para auto-regularse en nombre de una identidad implica, por una parte, la apropiación y recreación del uso de artefactos culturales y, por otra, la agencia que las personas emplean para organizar y dirigir sus acciones en nombre de una identidad. La mediación es un término usado a lo largo de los escritos de Vygotsky. Desde su visión, la consciencia humana está asociada con el uso de herramientas, especialmente las "herramientas psicológicas", es decir, que las personas en lugar de actuar en una manera directa en el mundo físico y social las actuaciones son mediadas a través del uso de signos (Wertsch, 2007; Vygotsky, 2009).

Vygotsky estaba fascinado con la idea de que las personas podían ser libres y lograr el propio control sobre sus acciones dentro de los contextos en los que se localizaban. Su explicación reside en la idea de que con *la mediación semiótica* las personas son capaces de modular su propio comportamiento con la ayuda de símbolos culturales. Así, los símbolos son puestos en acción por las personas, primero, desde un plano inter-

personal para posteriormente comenzar a aplicarlos en ellos mismos o en otros desde un plano intrapersonal.

En este sentido, las personas disponen de *artefactos culturales*, que son configuraciones materiales y simbólicas usadas como herramientas para la construcción del yo, la solución de problemas, etcétera. De esta manera, en la vida cotidiana usamos un sinnúmero de artefactos culturales para modular nuestro comportamiento. Por ejemplos, usamos *Post-it* (notas adhesivas) para estimular nuestra memoria, contamos con los dedos para guiar la solución de problemas matemáticos, anotamos para recordar nuestros objetivos, usamos frases para modificar nuestros pensamientos y emociones.

En resonancia con lo anterior, los autores Holland et al. (1998) enfatizan que los artefactos culturales juegan un papel esencial en la construcción de las identidades. Las personas usan artefactos para desarrollar aspectos parciales de sus identidades y, a través de la mediación semiótica, manejar sus propios sentimientos, pensamientos y acciones en una escala más larga. Las maneras en que activamente internalizamos las identidades disponibles para tomar control sobre nuestro propio comportamiento, nos hablan de la *agencia humana* que se define como la capacidad que tienen las personas para realizar actos en el mundo y no sólo conocer acerca de un significado personal o intersubjetivo. Dicha capacidad es el poder de las personas para actuar propositiva y reflexivamente en interrelaciones complejas con los otros, para reiterar y remarcar el mundo en el cual ellos viven; las circunstancias en donde ellos pueden considerar diferentes cursos de acción posible y deseable, pensando no necesariamente desde el mismo punto de vista (Holland et al., 1998).

Por otra parte, la noción de significado ha sido un tema de relevancia para diversas disciplinas como la filosofía, lingüística, y por supuesto, la psicología. Las perspectivas teóricas que se han propuesto indagar acerca del significado explícitamente han renunciado a concebirlo como una construcción social e histórica. Es hasta los años cincuenta, que empieza a introducirse una “revolución cognitiva” y para el abordaje del significado, se pasa de concebir como “información” contenida “dentro de” las cabezas de las personas, a concebirlo como “producción” (Bruner, 1990).

De acuerdo con este supuesto, el significado no se encuentra al interior de las personas, sino que está arraigado dentro del mundo experiencial y los actos intencionales de las personas. Los significados sólo pueden existir cuando están siendo actuados y reproducidos continuamente dentro de las interacciones sociales cotidianas. El significado es un asunto dinámico, experiencial, que no puede capturarse dentro de un conjunto de proposiciones abstractas. El estudio de la producción de significados atiende a los procesos sociales y culturales en los que las experiencias de las personas toman lugar (Baerveldt, 2010).

Un segundo giro en el abordaje del significado se dio con la introducción de la “psicología discursiva” la cual se preocupa por el papel del lenguaje o las prácticas conversacionales en la constitución de mundos significativos. Sin embargo, a pesar de su avance, una limitación de este abordaje es que tiende a limitarse a lo que puede decirse *acerca de* sentir, pensar y actuar, en lugar de tratar de entender cómo la experiencia humana puede estar pautada socialmente. Por tanto para evitar la trampa de hablar sobre, se tiene que incluir en el análisis del significado la realidad experiencial de los agentes sociales encarnados.

En relación con la *experiencia*, a lo largo del trabajo la asumo como una noción articuladora, es decir, que permite ubicar analíticamente la construcción de la persona en el entrecruce de elementos colectivos e individuales, estructurales y subjetivos (Throop, 2003). Entonces veo a los aprendices de psicología como personas que se juegan entre las influencias sociales, los recursos culturales disponibles en sus contextos sociales de práctica, los procesos de socialización en que son formados, sus capacidades como agentes para apropiarse y recrear los elementos socioculturales a los que tienen acceso.

Las experiencias no son construcciones aisladas, totalmente subjetivas, ni centradas en un individuo abstraído de su circunstancia social, cultural e histórica. La noción de experiencia enfatiza el trabajo cotidiano de las personas para darle sentido a sus acciones; en este caso, a su quehacer como aprendices de psicología, de modo que los distintos sentidos que los aprendices le otorgan a su práctica, no son estáticos ni fijos, ya que en sus reflexiones los aprendices realizan combinaciones de sentidos o en un momento de sus vidas otorgan prioridades distintas a diversos significados, o llevan a

cabo reflexiones retrospectivas y se dan cuenta del cambio en las valorizaciones que realizan.

Con base en los referentes conceptuales que he descrito, en lo que sigue delinearé el planteamiento del problema de mi investigación y los objetivos que me planteé.

Planteamiento del problema

En el estado de conocimiento que presenté en el capítulo anterior, ubiqué los diferentes trabajos que analizan las dimensiones subjetivas y culturales del proceso de formación profesional en estudiantes de Psicología. A través de estas líneas de investigación, se plantea que la formación profesional es un proceso complejo y dinámico, por el que el estudiante transita para tratar de llegar a desplegar las características de un experto; coincidiendo en señalar, que la actuación experta del estudiante en formación profesional se da cuando éste logra una integración entre los conocimientos teóricos y prácticos para reflexionar, encuadrar y solucionar problemáticas en escenarios profesionales (Elman, Illfelder-Kaye y Robiner, 2005; Rodolfa et al., 2005; Ducheny, Alletzhauser, Crandell y Schneider, 1997; Kaslow, 2004).

En virtud de lo anterior, los aportes que puedo rescatar de las líneas de investigación documentadas apuntalan que: (1) la actuación competente del psicólogo es entendida como una integración de saberes en la práctica, que responde a la movilización de recursos ante las tareas que se demandan, (2) la reflexión que realizan los profesionales de su prácticas es entendida como un acto encarnado que no puede desligarse de las situaciones en las que ésta toma forma y discurre, (3) las experiencias que los estudiantes vivencian a lo largo de su formación profesional contribuyen a que éstos construyan formas diferenciales de aproximarse al conocimiento de la disciplina; siendo de mayor impacto aquellas experiencias *in situ* en la que los problemas se presentan como no estructurados, (4) la identidad profesional es una construcción social del sí mismo que se da a través de la participación activa en una comunidad profesional y, (5) la comprensión de los sentidos y apropiaciones que los estudiantes elaboran de sus experiencias en la formación profesional es crucial para configurar un análisis subjetivo de las prácticas en las que son partícipes.

Si bien, los trabajos realizados hasta el momento han aportado datos importantes sobre los cambios que los estudiantes reportan haber tenido durante su recorrido en la formación profesional; la mayor parte de las investigaciones, se han centrado en explorar estos cambios a partir de estudiar de manera disociada el contexto social en el que ocurren las prácticas y los procesos subjetivos de los estudiantes. Consideré como problema central, el análisis de la participación *in situ* de los estudiantes en sus contextos de formación profesional como un foco importante para comprender qué implica formarse como profesional de la psicología. El tránsito del aula a los diferentes escenarios profesionales, los dilemas que enfrentan en cada contexto, y los diferentes significados e identidades que construyen desde su participación en los contextos de formación profesional.

Bajo este panorama, las interrogantes que me planteé en mi investigación tienen que ver con:

- (1) ¿Cómo los estudiantes de psicología participan en sus diferentes contextos de formación profesional?
- (2) ¿En qué recursos mediacionales se apoyan para construir diversos significados e identidades?
- (3) ¿Cómo experimentan las diferentes transiciones entre contextos; del aula a los escenarios profesionales y de los escenarios profesionales al aula?
- (4) ¿Qué transformaciones ocurren en sus identidades como psicólogos?

En este sentido, el interés central de mi investigación gira en torno a realizar un análisis de la participación de los aprendices de psicología en sus contextos de formación profesional, específicamente me interesa lo que ocurre en tres contextos de práctica social: el aula universitaria, el servicio social y la tutoría. En dicho análisis me interesa visualizar a los aprendices como participantes activos que se mueven en y a través de contextos de práctica social en su formación profesional (ver figura 4).

Objetivos de la investigación

El objetivo general de la presente investigación es: Analizar y comprender la participación que los aprendices de psicología despliegan en sus contextos de formación profesional. Los objetivos específicos que me planteé fueron:

1. Describir la dinámica social y recursos mediacionales que se sostienen en los tres contextos de formación profesional y, los diferentes usos y apropiaciones que les dieron los aprendices.
2. Analizar los diferentes significados que los aprendices construyeron en torno a su participación en los tres contextos de formación profesional y las vinculaciones que realizaron entre ellos.
3. Indagar las diferentes identidades que los aprendices construyen a través de su participación en los contextos de formación profesional y las transformaciones que experimentan para convertirse en un cierto tipo de persona.

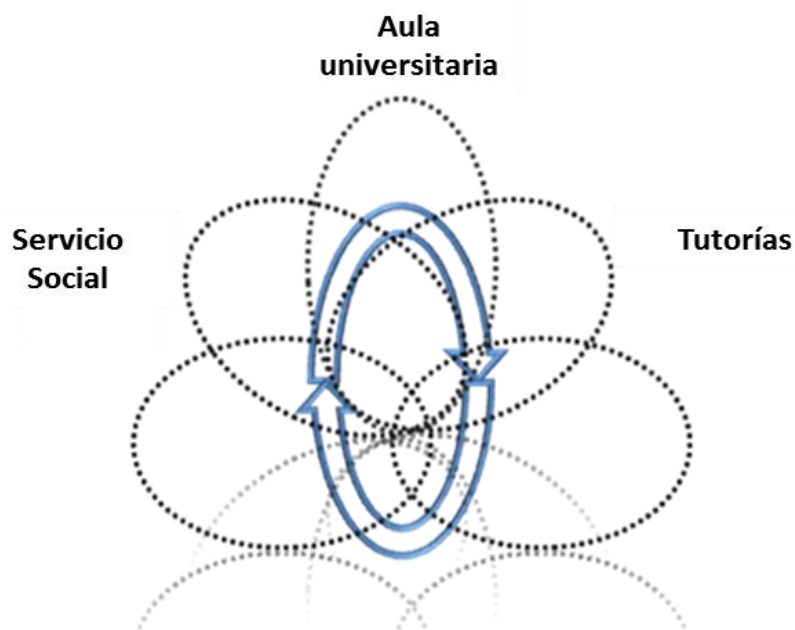


Figura 4. Contextos de práctica social en los que participaron los estudiantes de Psicología y que fueron tomados como foco de la investigación.

Justificación

En la última década, la Educación Superior se ha enfrentado a una serie de desafíos en lo tocante a los paradigmas que la sustentan, la modernización de los sistemas de gestión, y la cobertura que ofrece ante la masificación de la matrícula de estudiantes. Respecto al incremento en la matrícula según lo reportado en la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO; en los últimos diez años, la matrícula incrementó en 53%, lo que implica 51 millones de estudiantes más desde el año 2000, a nivel internacional (UNESCO, 2009). En México, las cifras también van en incremento ya que la matrícula creció de 2, 446, 726 estudiantes para el ciclo 2005-2006 hasta 3.7

millones de estudiantes inscritos en programas escolarizados y no escolarizados en el periodo de 2012 a 2013 (SEP, 2013).

El panorama anterior conlleva diferentes vicisitudes, la principal, implica el desequilibrio entre la oferta de egresados y los empleos ofrecidos, lo cual ha propiciado una serie de distorsiones en el mercado laboral de profesionistas, tales como: a) la ocupación de puestos que no requieren de estudios universitarios (sobre educación), b) la baja coincidencia de los conocimientos y habilidades adquiridos en las instituciones de educación superior y las funciones desempeñados (desfase de conocimientos) y, c) los correspondientes bajos niveles salariales (Burgos y López, 2010).

Aproximarse al estudio de la formación profesional del psicólogo cobra relevancia si reconocemos que a nivel social en nuestro país, existe un reto en el incremento en la matrícula de estudiantes de educación superior, específicamente, en la licenciatura en Psicología, disciplina que ha sido identificada como una de las 16 carreras críticas con exceso de oferta de egresados en México (ANUIES, 2003). Según datos recientes del portal de estadísticas universitarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (U.N.A.M.), la condición laboral que los egresados de Psicología de esta universidad reportan para el 2014 son: 1) una frecuencia relativa de 44.60% de egresados que no trabajan, frente a un 31.14% que tiene un trabajo permanente, 2) sobre la vinculación entre su trabajo y sus estudios, 55.01% opina que es alta y, 3) respecto a la modificación del plan de estudios, 29.45% refiere mejorar la organización de las asignaturas y 20.69% modificar los contenidos de éstas (UNAM, 2014).

Se presume que obtener una comprensión del proceso por el cual transitan los estudiantes de la universidad a los escenarios profesionales, eventualmente permite identificar las problemáticas que los estudiantes enfrentan para resolver problemas en los escenarios profesionales y derivar en estrategias de enseñanza-aprendizaje que coadyuven en el tránsito de los estudiantes a su práctica como profesionales de la psicología.

Una idea central al respecto, es que la formación profesional del psicólogo no puede limitarse a la transmisión y adquisición de conocimientos, sino ha de integrarse el ejercicio en escenarios de formación profesional, enfrentando problemas sociales que implican una toma de decisiones compleja en la que el estudiante necesita un

acompañamiento de profesores o tutores que guíen y retroalimenten sus actuaciones en el escenario profesional. En el capítulo siguiente, presento la perspectiva metodológica que me permitió indagar sobre la participación de los aprendices de psicología en sus contextos de formación profesional.

CAPÍTULO III

ANÁLISIS DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS APRENDICES DESDE LA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA. ASPECTOS METODOLÓGICOS

El viajero-entrevistador recorre en compañía, camina con los habitantes locales, les hace preguntas y los anima a contar sus propias historias de su mundo vivido [...] El viaje puede llevar no sólo a un nuevo conocimiento; el viajero podría cambiar también

Kvale (1996:44)

En las últimas décadas, se ha dado un giro en el paradigma de investigación en las ciencias sociales hacia el interés por comprender y describir las dinámicas de los contextos en los que las personas llevan a cabo sus vidas. El término de *investigación cualitativa*⁶ ha sido usado en diversas disciplinas como la psicología, sociología y lingüística confluendo en señalar como foco esencial de su análisis la comprensión de los fenómenos que constituyen la realidad (Flick, 2002). Desde este enfoque resulta primordial captar las experiencias de las personas en sus contextos sociales de práctica, y comprender, desde ahí, los sentidos que se co-construyen en dichas prácticas.

El proceso de investigación cualitativo se caracteriza por el uso de una lógica inductiva que prioriza la comprensión de los significados desde el conocimiento local de las prácticas. Sobre la importancia de las estrategias inductivas en la investigación Flick (2002:2) menciona que:

El rápido cambio social y el resultado de la diversificación de los mundos de vida han incrementado la confrontación de los investigadores sociales con los nuevos contextos y perspectivas... las metodologías tradicionalmente deductivas están fallando [...] esto está forzando a realizar investigaciones que usen estrategias inductivas en lugar de empezar por las teorías y las pruebas [...] el conocimiento y la prácticas deben ser estudiadas como un conocimiento local.

Bajo este enfoque, orienté mi mirada al conjunto de prácticas en las que los aprendices participaban. Para llevar a cabo dicho acercamiento, necesité de una perspectiva que me permitiera centrarme, tanto en los contextos en los cuales las actividades ocurren, como en la comprensión de los sentidos subjetivos que se construyen en dichos contextos.

⁶Mi investigación se adscribe al paradigma cualitativo debido al interés por comprender y describir, más que explicar o evaluar.

De ahí que mi ubicación en una *perspectiva etnográfica*⁷ respondió a la necesidad de contar con una orientación teórico-metodológica que me permitieran acercarme, tanto a nivel macro, a los contextos de práctica social en los que los aprendices participaban, como a nivel micro, a los sentidos subjetivos que se co-construían en dichas prácticas. Cabe resaltar, que dicha perspectiva es una metodología en la cual la indagación siempre está guiada por la reflexión teórica. Por tanto, como parte de esta metodología los distintos tipos de entrevistas, observaciones de campo, análisis de documentos, etcétera, no son procesos separados, más bien, están en constante diálogo y son articulados a través de la reflexión teórica.

En el presente capítulo mi objetivo es dual: primero quiero destacar las aportaciones de la etnografía en la investigación psicológica, y enseguida resaltar el valor de las observaciones participantes y las entrevistas como recursos metodológicos para recuperar las experiencias y sentidos que los aprendices de psicología construyen sobre su formación profesional. En el primer apartado, ofrezco una caracterización breve de la perspectiva etnográfica en la disciplina psicológica y la pertinencia que tiene en mi investigación. Después, defino las observaciones participantes y las entrevistas como recursos de indagación y describo cómo procedí a recabar información a través de ellos. En un cuarto apartado, refiero cómo organicé los datos obtenidos a través de los recursos metodológicos y explico el tipo de vinculaciones que establecí entre ellos.

La perspectiva etnográfica en la disciplina psicológica

Desde hace tiempo ha existido una tendencia en la investigación psicológica a escindir a las personas de los contextos de práctica social en que participan, prevaleciendo así, metodologías orientadas a investigar más acerca de los procesos internos de las personas. Sin embargo, en años recientes la disciplina psicológica se ha movilizado y comienza a reconocer la importancia de ubicarse en posturas teórico-metodológicas que permitan traer a la luz, en la investigación, los procesos sociales, contextos y culturas a través de los cuales las personas despliegan maneras de ser y participar en el mundo (Case, Todd, y Kral, 2014; Jefferson y Huniche, 2009).

⁷ Uso el término de perspectiva etnográfica para distinguir el abordaje tanto teórico como metodológico que orientó mi mirada en el trabajo de campo. Siguiendo a Rockwell (2011) los ejes rectores del trabajo etnográfico son: 1) la experiencia prolongada en una localidad, 2) la producción de un documento descriptivo, 3) la integración entre recolección de datos y análisis, y 4) la atención en los significados.

De esta manera, la etnografía como una perspectiva en la que se articulan tanto supuestos teóricos como metodológicos ha resultado una orientación pertinente en la disciplina psicológica al permitir que los investigadores se acerquen a los procesos sociales en los que toman lugar la subjetividad de las personas.

Si bien desde la antropología tradicional “el campo”, entendido como una localidad geográfica, ha sido un foco de conceptualización y teorización en dicha disciplina. Desde nuevas concepciones se ha desplazado hacia los “sitios espaciales” o las locaciones en las que toman lugar determinadas prácticas. Siguiendo a Gupta y Ferguson (1997:37) la nueva etnografía se caracteriza por ser:

Una estrategia oportuna y flexible para diversificar y hacer más compleja nuestra comprensión de los diferentes lugares, personas y los dilemas a través de la atención a diferentes formas de conocimiento disponible desde diferentes locaciones sociales y políticas.

De acuerdo con lo anterior, al retomar esta perspectiva etnográfica el foco de atención se dirige a comprender a las personas como participantes en la práctica social, en cómo las personas lidian cotidianamente con sus problemas, cómo sienten, piensan y actúan en la conducción de sus vidas a través de contextos (Jefferson y Huniche, 2009). La investigación etnográfica aparece así, como una postura valiosa para entender el aprendizaje como parte de la práctica. Es útil para tratar de enfocarse sobre las especificidades de la cambiante participación en prácticas, especialmente sobre las cambiantes condiciones de los aprendices y sus maneras de participación en los contextos sociales (Lave, 1996).

Afín con esta postura, el objetivo de mi investigación está vinculado a la comprensión de las maneras en que los aprendices de psicología participan en sus contextos de formación profesional y cómo a través de éstas construyen diversos sentidos de ser profesionales de la psicología. Al referirme al proceso de investigación, resulta importante mantener una congruencia entre el objeto de estudio y el acercamiento al referente empírico. Sobre esto Schraube y Osterkamp (2013) sugieren que los métodos deben ser adecuados con respecto al fenómeno que se pretende estudiar y que la subjetividad humana es mejor estudiada desde las perspectivas que centran su atención en los modos en que las personas conducen sus vidas desde su propio punto de vista.

Partiendo de estos supuestos, al realizar el *trabajo de campo*⁸ entendido como el proceso durante el cual toma lugar las actividades de constante observación e interacción en una localidad (Rockwell, 2011) me apoyé en el uso de dos recursos metodológicos: la observación participante y las entrevistas a profundidad. Elegí estos recursos debido a mi interés por obtener información multinivel, tanto de las actividades que ocurrían en los contextos de formación profesional, como acerca de los sentidos que los aprendices construían al participar en dichas prácticas. A continuación detallo las características de estos recursos y cómo me apoyé en ellos en el proceso de trabajo de campo.

El proceso normal de observación es selectivo; no miramos sólo por mirar, siempre seleccionamos en función de categorías previas aquello a lo que prestaremos mayor atención (Rockwell, 2011). Uno de los dilemas a los que se enfrenta el investigador es justo: ¿Qué mirar? La tarea del investigador consiste en ampliar la mirada del campo y en el transcurrir de la interacción con las personas de la localidad ir redefiniendo y aprendiendo a seleccionar aquellos eventos que se consideran relevantes para la investigación.

Ahora bien, la observación participante se define como tal por el grado de implicación que el observador toma en los contextos en los que decide llevar a cabo la investigación. Según la clasificación que presenta Kawulich (2005) las posturas de interacción que el investigador puede tomar en el campo son:

- a) La postura de observador como *participante completo*, el investigador es un miembro del grupo o colectivo que está siendo estudiado, ocultando su identidad para evitar interrumpir el desarrollo normal de las actividades.
- b) El *participante como observador*, el investigador también es un miembro del grupo estudiado, pero su actividad indagatoria es conocida por el grupo.
- c) El *observador como participante* faculta al investigador para participar en las actividades grupales, si bien el papel principal en esta postura es la actividad de observación y el grupo investigado es consciente de dicha actividad. En esta postura, el investigador es un observador que no es miembro del grupo, pero está interesado en participar como un medio para lograr una mejor observación y

⁸ Que comprendió del período de Agosto del 2012 a Mayo del 2013.

generar un entendimiento más completo de las actividades que desarrollan las personas estudiadas. Es, en cierto sentido, un rol de “membresía periférica” que faculta al investigador para observar e interactuar con las personas lo suficientemente cerca para establecer la identidad de miembro, sin participar de aquellas actividades constituyentes de la esencia de la membresía del grupo.

- d) Por el contrario, en la postura del *observador completo* el investigador está completamente oculto mientras observa, o cuando éste se halla a plena vista en un escenario público, pero el público estudiado no está advertido de que lo observan.

En la investigación, me ubiqué en la postura tres, como observadora participante (Hammersley y Atkinson, 1983), debido a que mi interés fue el de acompañar a los aprendices en los diferentes contextos de práctica social que había seleccionado con anterioridad. Esta postura me permitió construir una relación de cercanía con los aprendices, interactuando con ellos en el aula, en las escuelas secundarias, cuando iban de regreso a la universidad en los autobuses, en las jardinerías mientras convivían con sus compañeros, etcétera. Más adelante daré cuenta del acercamiento que me permitió tener este tipo de postura en el trabajo de campo.

Una de las características que distingue a la postura de observador como participante, es el *estar en el lugar* en el que ocurren las interacciones que se desea observar (LeCompte y Goetz, 1982). Ese tomar parte de las prácticas conlleva una diferencia radical al observar y no estar involucrado en las actividades. En esta investigación resultó de gran utilidad el poder estar presente en las sesiones de intervención que llevaban a cabo los aprendices, en lugar de, por ejemplo, usar un dispositivo de videograbación y retirarme del lugar.

Mi participación en las actividades que realizaban los aprendices fue un recurso valioso para la obtención de información sobre las experiencias que vivían los aprendices en los tres contextos de formación profesional. Asimismo, esta información sirvió de complemento al segundo recurso metodológico que usé, las entrevistas a profundidad, ya que tenía registradas las situaciones a las que los aprendices hacían referencia en las entrevistas y movilizaban discursivamente en diferentes escalas espacio-temporales. Por ejemplo, en algunas entrevistas los aprendices se referían a un evento que había sucedido en el contexto del aula, y al cual podía tener acceso rápidamente gracias a la información que ya había registrado de dicha localidad.

Bajo esta postura, el trabajo de observación participante se dividió en tres momentos, que si bien los presento en orden secuencial, algunos de ellos siguieron un orden simultáneo, a saber: 1) Apertura al trabajo de campo, 2) registros de observación en los tres contextos y, 3) organización de las notas de campo.

Apertura al trabajo de campo

Este momento fue crítico para la investigación, como lo menciona Rockwell (2011:53) “en el campo nos enfrentamos a un problema ético: el sentirse extraño en la localidad, sentirse intruso, reportero, espía [...]”. Recuerdo que el primer día en el que la profesora a cargo del grupo me presentó con los estudiantes y me paré frente ellos, me sentí como “extraña” a ese grupo al que no pertenecía como estudiante pero al que tampoco era ajena por completo.

Cuando les expliqué a los estudiantes el motivo de mi estadía en su grupo de Psicología Aplicada Laboratorio VII y VIII resalté mi objetivo de *acompañarlos*⁹ durante los dos semestres que duraba la asignatura, y esto me permitió en gran medida establecer una postura acerca de lo que yo iba a hacer cuando estuviera con ellos. En lo sucesivo, los estudiantes me identificaban como la acompañante, y se referían a mí, en diversos registros y entrevistas como la persona con la que se podían apoyar para hablar de lo que les sucedía al participar en la secundaria, en el aula o en las tutorías.

Asimismo, un elemento que facilitó y coadyuvó en la entrada al campo, fue la profesora del grupo, con la que previamente había hablado de la investigación, y accedió a dar su consentimiento para que observara y entrevistara a sus estudiantes (por motivos de confidencialidad no revelo su nombre). El primer día de clases de su materia me presentó a los estudiantes como la investigadora que los acompañaría y en todo momento se refirió a mí como una acompañante que no evaluaría ni tendría alguna intervención en la calificación de su asignatura.

⁹La presente investigación la llevé a cabo con estudiantes de la FES-Iztacala, que cursaban los últimos semestres de la carrera de Psicología. La asignatura en la que los observé era de carácter aplicado, es decir, que al mismo tiempo les permitía cubrir sus créditos de servicio social. Acompañé a los estudiantes en sus clases durante un período de dos semestres que abarcaron: el curso introductorio (dos meses), el tránsito a las prácticas en las escuelas secundarias (seis meses), y en el espacio de las tutorías que se ofertaba durante las prácticas.

Es importante resaltar, que en este primer acercamiento hice un *compromiso ético*¹⁰ verbal de anonimato, de tal manera que todos los nombres de los estudiantes no serían revelados en los documentos, producto de la investigación. A través del consentimiento informado, los estudiantes accedieron a participar voluntariamente.

Otro punto importante de la gestión a la entrada al campo, fue que previamente a ésta no tuve contacto alguno con los estudiantes, fue hasta que inició la primera clase de la materia que me presenté con ellos y entablé algunas charlas informales con ellos. En el siguiente punto, doy cuenta de cómo procedí a realizar los registros de observación en los diferentes contextos que previamente había seleccionado.

Registros de observación en los tres contextos de práctica social

Al comienzo de la investigación fue difícil entrenar tanto mi habilidad de escritura como para “mirar” lo que ocurría en el campo. Un aspecto importante que me ayudó a lidiar con el problema del escribir y al mismo tiempo observar, fueron los *ejercicios de observación*¹¹ que realicé unos meses antes de entrar al trabajo de campo. De manera tal, que al comenzar la investigación, mi mano derecha y mi mirada estaban entrenadas para registrar las interacciones que ocurrían en los contextos. Realizo una distinción entre los registros de observación en cada contexto debido a que existían dinámicas muy particulares en cada uno y, por tanto, mi mirada se centró en diferentes aspectos según el contexto en el que registraba. A continuación puntualizo cómo procedí a recabar información en cada contexto.

• Observación en el contexto del aula

Dado la amplitud de interacciones y la rapidez con las que se presentaban en este contexto, generó un gran dilema el cómo registrar lo que ocurría en el aula. Para llevar a cabo un registro lo más amplio posible yo me ubicaba en una esquina del aula (a lado del escritorio de la profesora) y desde allí procedía a observar al grupo. Algo que favoreció mis registros es que la profesora les dio la instrucción a los estudiantes de trabajar siempre en “media luna”, de tal forma que yo podía observar perfectamente a cada estudiante desde mi lugar. Para proceder a la toma del registro en el aula, llevaba

¹⁰Este compromiso ético de anonimato lo llevé a cabo tanto en la transcripción de las notas de campo que realicé como en el producto final escrito. Asimismo, cuidé no revelar los nombres reales de los adolescentes, padres de familia y profesores. También usé seudónimos para las escuelas secundarias en las que participaron los aprendices.

¹¹Estos ejercicios de observación ocurrieron en el aula con un grupo de estudiantes, diferente al que seguí formalmente en la investigación, y en dos escuelas secundarias.

un cuaderno especial para esta tarea (de color amarillo), en el cual registraba exclusivamente lo que sucedía en este contexto. Las sesiones de registro se daban durante las tres horas destinadas a la clase y se mantuvieron aproximadamente durante dos meses.

Evidentemente, no registré “todo” lo que ocurría en el aula, debido a la dificultad de tal empresa y la mirada con la que yo entraba al trabajo de campo a registrar. Por lo que en todo momento mi atención se centró en tres aspectos: 1) cómo estaba organizada la clase, 2) qué dinámicas se establecían entre la profesora y los estudiantes y, 3) el contenido de las participaciones que los estudiantes comentaban en clase.

- **Observación en el contexto del servicio social en escuelas secundarias**

Al entrar a las escuelas secundarias yo llevaba un cuaderno de observación distinto (cuaderno azul) para el registro de lo que ocurría allí adentro. En un principio me centré en registrar las duplas en que estaban agrupados los aprendices para trabajar con los adolescentes. De tal manera que separaba mis anotaciones por las duplas de aprendices. Posteriormente, cuando ingresaron al octavo semestre y empezaron a trabajar individualmente, procedí a realizar un seguimiento individual de los aprendices. En un primer momento mi atención en los registros se centró en observar las interacciones que los aprendices establecían con los diferentes actores de la escuela secundaria (profesores, orientadoras, adolescentes, padres de familia). Al llegar a una saturación de dichos datos empecé a registrar más acerca de lo que hacían estando frente a los adolescentes o los padres de familia. Estas observaciones me permitieron ir documentando las participaciones iniciales de los aprendices en las intervenciones con sus usuarios y cómo éstas se iban modificando a través de su participación progresiva en esa práctica.

- **Observación en el contexto de tutorías**

En el contexto de las tutorías, realizaba anotaciones en una tercera libreta (de color verde). Básicamente en estos registros presté atención a las interacciones entre la profesora a cargo del grupo y los aprendices. Estos registros ocurrían mayoritariamente en las escuelas secundarias, allí, yo me colocaba entre la profesora del grupo y los aprendices y registraba las dudas e interrogantes que los aprendices planteaban, las respuestas de la profesora y sus sugerencias. En un comienzo me centré en describir la

dinámica que se lleva a cabo en este contexto. Y después comencé a registrar más acerca de las dificultades y tensiones que expresaban los aprendices, los progresos que iban ganando en su práctica y cómo la profesora reforzaba, y modelaba pautas de intervención con sus aprendices.

Organización de las notas de campo

Dada la cantidad de notas de campo que obtuve de los tres contextos, me vi en la necesidad de darle un ordenamiento a la información de manera tal que pudiera tener fácilmente acceso a los escritos que iba obteniendo. Así, procedí a realizar los registros ampliados de las notas de campos, estos registros consisten en lo que señala Rockwell (1987) como un ordenamiento de las secuencias de acción y discurso descritas.

En este ordenamiento lo que hice fue “vaciar” las notas de los cuadernos en documentos de texto que fui agrupando con la seriación de *Registro de Observación Aula* (ROA) para designar a los registros ampliados del contexto del aula. En total obtuve 18 registros de observación ampliados (ver apéndice 1). Posteriormente estos registros los agrupé en dos carpetas “antes de las secundarias” y “después de las secundarias”.

Asimismo, para las notas del contexto de práctica en escuelas secundarias, realicé el vaciado de notas bajo la seriación de *Registro de Observación Secundarias* (ROS) y obtuve un total de 20 registros ampliados (ver apéndice 2). Posteriormente, agrupé estos registros en una carpeta para cada aprendiz y a su vez los separé en dos subcarpetas: “práctica en séptimo semestre” y “práctica de octavo semestre”.

Por último, para el contexto de tutorías realicé una integración de los registros que obtuve, en total fueron 10, con los ROS de cada aprendiz, esto me facilitó acceder al expediente de cada aprendiz e ir conjuntando sus progresos tanto en las sesiones de intervención con los adolescentes como con lo que realizaban en el espacio de tutorías.

Para cerrar la descripción de este recurso metodológico, quiero puntualizar que en todo el trabajo de campo me esforcé por conjugar tres tareas: la anotación, transcripción y análisis de la información, dado que desde la perspectiva etnográfica el proceso de “recolección de datos” no es algo separado del proceso de “análisis”.

De esta manera, el recurso metodológico de la entrevista a profundidad con el que me apoyé para entablar conversaciones con los aprendices se fundamenta en una concepción epistemológica orientada hacia la construcción del conocimiento. Según

ésta, el entrevistador se posiciona más como un viajero que recorre en compañía con los habitantes locales y conversa con ellos. La entrevista da acceso a la multiplicidad de narraciones locales plasmadas en un relato y se abre para un discurso y negociación del significado del mundo vivido (Kvale, 1996).

De tal manera, mis entrevistas con los aprendices se basaron en literalmente, una entrevista; un intercambio de visiones en el que se de-construía un tema en particular. Así que más que seguir un protocolo establecido *per ser*, me centré en usar una entrevista descriptiva, flexible y abierta. Siguiendo a Taylor y Bogdan (1992) este tipo de entrevista se caracteriza por:

[...] reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras (p.191).

Con base en esta manera de entrevistar, me interesó tener acceso a los sentidos que los aprendices iban construyendo sobre su participación en los contextos en que los seguí. Me orienté hacia este tipo de entrevista dado que me interesaba comprender cómo los estudiantes vivían su tránsito de un contexto a otro, los dilemas a los que se enfrentaban, las emociones que se movilizaban en su participación en los tres contextos de práctica social. Desentrañar dicho significado, implicó, por una parte, realizar constantemente una vinculación entre los registros de observación y las pláticas que iba sosteniendo con los aprendices.

En lo que sigue, describo los diferentes momentos del proceso de entrevistar y los ejes temáticos que seguí para llevar a cabo las entrevistas a profundidad.

Charlas con los aprendices: esclareciendo su participación

En un primer momento, las charlas con los aprendices se daban en los espacios que ellos tenían libres en los contextos que los estaba siguiendo. Estas charlas estaban enfocadas a esclarecer aspectos de su participación en los contextos, por ejemplo, en el aula al terminar la clase me acercaba a aquellos aprendices que habían hecho algún ejercicio en el aula y les preguntaba cómo se habían sentido en el ejercicio, cómo les había ayudado hacerlo, etcétera. Estas primeras charlas de acercamiento con los aprendices me ayudaron a establecer un clima de confianza y a su vez, ir conociendo parte de sus vidas.

De ahí que decidiera en estos momentos no usar ningún dispositivo de grabación para que no interfiriera en el establecimiento del *rapport*, es decir, para crear una sintonía y un ambiente de confianza fue indispensable que los aprendices no se sintieran evaluados, por ello, evité en todo momento hacer preguntas con un sentido evaluativo y usar dispositivos de grabación que pudiesen ser interpretados como una forma de evaluación. En su lugar, anotaba en el cuaderno de cada contexto las charlas que iba teniendo con ellos y las incluía en los registros ampliados del aula, las escuelas secundarias y las tutorías. Cabe mencionar, que estas charlas no eran muy extensas y estaban enfocadas a esclarecer parte de las secuencias de interacción que iba observando en los contextos. Estos acercamientos me permitieron ir identificando temas para explorar en la entrevista a profundidad y datos que necesitaba para complementar mis observaciones.

Preparación de los ejes temáticos de la entrevista

La organización temática que seguí para realizar las entrevistas finales con los aprendices se derivaron de las charlas que había tenido con cada uno y de las observaciones que iba realizando en los tres contextos.

Estos temas me permitieron llegar a una entrevista final con la mayor parte de los aprendices y sentarnos a platicar en torno a cuatro ejes principales: (1) el tránsito del aula a la práctica en las escuelas secundarias, (2) su sentir respecto al trabajo que realizaron en las escuelas secundarias, (3) los momentos que consideraron significativos en su participación en los tres contextos y, (4) el vínculo de su participación en el aula, la escuela secundaria y las tutorías con otros espacios en su vida personal y académica. Si bien, estos ejes me permitieron explorar elementos que no habían sido del todo explicitados en las observaciones, no los usé de una forma rígida ni secuencial. Más bien, la usé como una especie de guía para orientarme acerca de los puntos que me interesaba esclarecer. En el apéndice tres, presento un ejemplo de esta guía.

Sentarnos a platicar: entrevistas finales

Las entrevistas finales las realicé en los últimos días de la asignatura de PAL VIII, en esos momentos los aprendices estaban culminando su trayectoria en la licenciatura y, por tanto, se encontraban realizando paralelamente los trámites de su titulación, tesis, y demás aspectos. Para llevar a cabo las entrevistas invité a los aprendices a “sentarnos a

platicar” y les pedí su autorización para audio-grabar las entrevistas. Recibí la confirmación de la mayor parte de los aprendices, en total doce, para realizar las entrevistas, los otros aprendices no pudieron asistir a esta última entrevista por diversas actividades académicas que les impidieron participar. Procuré realizar las entrevistas finales en espacios dentro de la universidad (como las jardineras, la CUSI, las aulas), dado que aquí pasaban la mayor parte del tiempo los aprendices. En el capítulo siguiente, presento detalladamente las características de los aprendices que participaron a lo largo de la investigación.

Transcripción de las grabaciones en audio

Las doce entrevistas que en total audio-grabé tuvieron una duración aproximada de cincuenta minutos, las etiqueté bajo el rotulo de *Entrevista Final* (EF) y las agrupé en las carpetas correspondientes para cada aprendiz. Aunque no existe una sola forma o protocolo para realizar la transcripción de las entrevistas, me pareció importante atender a la claridad de la transcripción, de tal manera que, pudiese tener la mayor legibilidad posible para los lectores.

De hecho, el proceso de transcripción podría ser mejor visto como una traducción; transcribir implica traducir la lengua oral con su propio conjunto de reglas a una lengua escrita con otro conjunto de reglas. Las transcripciones no son copias o representaciones de alguna realidad original, sino construcciones interpretativas que constituyen herramientas útiles para determinados propósitos. Como lo refiere Kvale (1996), las transcripciones son:

[...] conversaciones descontextualizadas, abstracciones, del mismo modo que los mapas topográficos son abstracciones del paisaje original del que derivan. Los mapas ponen de relieve algunos aspectos del paisaje y omiten otros, dependiendo de los rasgos del uso pretendido (p. 130).

Siguiendo lo anterior, en la transcripción de las entrevistas presté una mayor atención a los aspectos de contenido que de sonidos, cuidé que las secuencias del discurso fueran claras y comprensibles, coloqué paréntesis para insertar los comentarios que consideraba pertinentes para la comprensión de ciertas secuencias de discurso, y también subrayé las frases que los entrevistados expresaban con un mayor énfasis y aquellas expresiones no verbales que usaban. En el apéndice cuatro, muestro un ejemplo del formato que seguí en la transcripción de las entrevistas.

Análisis

Como lo he venido sosteniendo, el proceso de análisis no es algo que ocurra separado del trabajo de campo. En consonancia con ello, Rockwell (2011) menciona que el análisis es un proceso que requiere un trabajo específico, se inicia con las primeras decisiones tomadas en el proceso de observación y no termina sino con las últimas fases de redacción y articulación de la descripción etnográfica.

Si bien desde la investigación cualitativa existen diferentes “métodos” y *software* para llevar el proceso de análisis, en el caso de mi investigación me basé más en el *tipo* de información que obtenía en los registros para realizar las diferentes formas de análisis. Esto implicó que prestara mayor atención a lo que estaban diciendo y haciendo los aprendices que a categorías pre-establecidas para analizar los datos. De esta manera, me interesó llegar a través del análisis a una *descripción*¹² tanto a nivel macro, de las dinámicas que se sostenían en los contextos, como a nivel micro, de los sentidos que los aprendices acaban construyendo al participar en dichas prácticas. A continuación presento algunos momentos del trabajo de generación de categorías para el análisis de los datos.

Codificación de las notas de campo

Uno de los objetivos de mi investigación fue caracterizar los contextos en los que participaban los aprendices y en los que se presentaban diferentes interacciones. Para lograr la caracterización de las dinámicas que se tejían en cada contexto recurrí a diferentes fuentes de información como las observaciones, entrevistas y los documentos institucionales. A través de dicha información, me centré en las secuencias que se seguían en los diferentes contextos, por ejemplo, en el aula seguí la secuencia de interacciones que se suscitaban entre la profesora y los estudiantes, los recursos mediacionales que sostenían determinadas actividades, y las maneras en que estaba organizada la clase. Asimismo, realicé la codificación de las notas de campo con base en la subdivisión de carpetas en las que separaba cada sesión de observación en el aula, lo cual me ayudó a analizar la secuencia y evolución de los segmentos de interacción entre la profesora-estudiantes, y estudiantes-estudiantes, esto con el fin de obtener una

¹²Rescato este aspecto descriptivo de la perspectiva etnográfica para resaltar el conocimiento local de las prácticas que permiten el acceso al punto de vista de los actores tal y como viven el proceso social (Geertz, 1994; Rockwell, 2011; Velasco y Díaz de Rada, 1997).

comprensión de los diferentes momentos de su participación en el contexto del aula. Para el caso de los registros de observación de las escuelas secundarias y de las tutorías, me centraba en codificar las interacciones entre los aprendices con sus pares, usuarios, padres de familia y profesora.

Identificación de unidades temáticas en las entrevistas

Al momento de analizar las entrevistas, llegué a la conclusión que más que buscar condensar los significados de los discursos de los aprendices me interesaba identificar las *unidades temáticas*¹³ que se reproducían en las secuencias discursivas, por ejemplo, cuando varios aprendices me hablaban de su condición como jóvenes, de los diferentes dilemas a los que se habían enfrentado en el servicio social, del apoyo que recibían de sus pares en el trabajo en las secundarias, etcétera.

Con base en las unidades temáticas que iba localizando en las entrevistas, me di a la tarea de organizar ejes analíticos que agrupaban las diferentes perspectivas que tenían los aprendices sobre un tema en específico, y que posteriormente vinculaba con una categoría teórica. En esta vinculación, procuré que se priorizaran las narraciones tal y como eran expresadas por los participantes en las entrevistas.

Vinculación entre las observaciones y las entrevistas

Finalmente, uno de los retos de mi investigación fue establecer relaciones entre lo que sucedía en los contextos y las posturas personales que sobre sus participaciones los aprendices desplegaban en dichos contextos. Centrarme en la participación y las actividades que ocurrían en los contextos, me permitió seguir las diversas interacciones de los aprendices a lo largo del tiempo. Las observaciones resultaron un recurso valioso para captar a un nivel más fino el proceso de aprendizaje y participación a lo largo del tiempo y entre los contextos. La riqueza de estos datos es algo que no hubiese podido obtener, si por ejemplo, hubiera optado por aplicar una encuesta o solicitar algún tipo de auto-reporte.

Paralelamente, las entrevistas aportaron información relativa a la producción de significados de los aprendices respecto a su participación en esos contextos, las maneras en que se comprometían con las prácticas, y como asumían diferentes posicionamientos

¹³ Siguiendo a Taylor y Bogdan (1992) la identificación de unidades temáticas tienen que ver con las pautas que se repiten en un texto o una observación y que permiten al investigador identificar actividades recurrentes, significados y emociones que los participantes expresan.

a través de los recursos mediacionales que estaban disponibles en la práctica. Al vincular tanto las observaciones como las entrevistas realicé un análisis multi-nivel, desplazándome de la dimensión macro a la micro, y viceversa. Esto me permitió mantener en todo momento mi mirada en los lugares en donde las actividades toman lugar para comprender los sentidos que las personas despliegan en los contextos en los que participan. En el capítulo que sigue, presento una caracterización de los aprendices y los contextos de práctica social en los que participaron.

CAPÍTULO IV

LOS APRENDICES DE PSICOLOGÍA Y SUS CONTEXTOS DE PRÁCTICA SOCIAL

Las acciones, habilidades y los procesos psicológicos de las personas son parciales en relación a una más comprensiva práctica social de los contextos en los que están localizados [...]

Dreier (2009:195)

Conceptualizar a las personas situadas en contextos de práctica social nos permite orientar la mirada a la configuración de prácticas que existen en determinado lugar y cómo los participantes toman parte de éstas. En otras palabras, las personas configuran su participación en un contexto social en formas parciales y particulares, en función de maneras personales. Ellos se orientan a sí mismos y desarrollan sus habilidades y comprensiones por ser participantes particulares en un contexto social de práctica. (Dreier, 2009). La importancia de incorporar al análisis de la investigación cualitativa una concepción de la estructura social de la práctica en función de los diversos arreglos de los contextos sociales, nos permite apuntalar los vínculos y separaciones existentes entre los contextos y cómo a través de éstos las personas configuran sentidos de ser y participar en ellos.

Por ello, el objetivo de este capítulo es identificar las características de los aprendices y los contextos sociales de práctica en los que participaron. Primero me centro en describir quiénes eran los aprendices de psicología, para después esbozar, a nivel macro, las características de los tres contextos de práctica social en los que participaban como parte de su asignatura de Psicología Aplicada Laboratorio (PAL) VII y VIII y que tomé como referentes para esta investigación.

En el primer apartado, hago referencia a las características de los aprendices de psicología y sus condiciones de vida. Después ofrezco una caracterización de la práctica curricular de la FES-Iztacala en la que los aprendices estaban inmersos. En el punto tres, ubico las características de la estructura del aula universitaria de la asignatura de PAL VII. En el cuarto apartado, hago alusión a las características de las tres escuelas secundarias en las que los aprendices participaron a lo largo de un año como parte de su servicio social. Y por último, describo el espacio de tutorías en el que los aprendices recibían retroalimentación de su práctica por parte de la docente titular de la asignatura.

Características de los aprendices de psicología

Antes de comenzar la descripción de quiénes eran los estudiantes de psicología que participaron en la investigación quiero hacer una distinción de categorías. En lo que sigue usaré la categoría de *estudiantes* para identificar los momentos en que participaron dentro de la universidad en el aula. Por su parte, mayoritariamente emplearé la categoría de *aprendices* para referirme a su participación en el contexto de práctica del servicio social y para resaltar su condición como psicólogos en formación.

Dadas estas aclaraciones, los aprendices que participaron en la investigación conformaban un grupo heterogéneo, en total diecisiete, con diferentes características y edades. Si bien la mayoría compartían la condición de vida de estudiantes, cuatro de ellos trabajaban y estudiaban a la vez, dos tenían actividades deportivas en las que ocupaban su tiempo después de la escuela, otras dos tenían condiciones como madres. Las edades de los aprendices oscilaban entre los 21 y los 27 años. La mayoría eran mujeres, sólo cinco hombres. A excepción de un aprendiz, que dio de baja la asignatura por motivos personales, todos los aprendices participaron a lo largo de los dos semestres que duró la investigación. En la Tabla 1 muestro una síntesis de las edades y condiciones de vida de los aprendices.

Un dato importante que se observa en las condiciones de vida de los aprendices es que muy pocos trabajaban y estudiaban a la vez; de manera tal, que el mundo laboral no era una práctica a la que se adscribieran sus identidades, más bien predominaba su condición de hijos de familia, es decir, que vivían en casa de sus padres y recibían algún tipo de apoyo económico de éstos. Cabe mencionar que los cuatro aprendices que laboraban lo hacían en jornadas de medios tiempos y en diversas empresas en las que ocupaban puestos desvinculados de la psicología, a excepción de un aprendiz, que laboró en un centro de atención a víctimas del delito.

Tabla 1. Edad y condición de vida de los aprendices de psicología.

Seudónimo	Edad	Condición de vida
Alonso	22	Estudiante, hijo de familia
Juan	23	Estudiante, deportista
Antonio	26	Estudiante, deportista
Marco	22	Estudiante, hijo de familia
Fernando	23	Estudiante, empleado
Graciela	22	Estudiante, hija de familia
Laura	21	Estudiante, hija de familia
Raquel	22	Estudiante, hija de familia
Xóchitl	23	Estudiante, empleada, hija de familia
Berenice	22	Estudiante, hija de familia
Grecia	23	Estudiante, empleada, hija de familia
Martha	24	Estudiante, empleada, hija de familia
Bertha	22	Estudiante, hija de familia
Daniela*	25	Estudiante, madre soltera
María	27	Estudiante, casada, madre de familia
Fátima	23	Estudiante, hija de familia
Arelí	23	Estudiante, hija de familia

*Sólo participó en la primera parte de la investigación

La práctica curricular en la carrera de Psicología de la FES-Iztacala

Como parte de una institución escolar, los aprendices de psicología de la FES-Iztacala se encuentran inmersos por un sistema curricular particular, sistema desde el cual se tiene una perspectiva de lo que es la formación profesional del psicólogo, de los contenidos disciplinarios que se tienen que seguir y de las destrezas que se espera desplieguen sus estudiantes al egresar de la carrera. El currículum aparece como una dimensión importante del proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que a través de éste se ubica en determinado lugar a sus actores, se legitiman sus acciones y se determina un propósito educativo (Covarrubias y Camarena, 2010).

El plan de estudios vigente hoy en día en la carrera de Psicología fue diseñado y puesto en marcha en 1977, siendo en su tiempo una propuesta novedosa por la inclusión del servicio social en las asignaturas que los estudiantes cursan a partir del quinto semestre. En lo formal, este plan de estudios no ha cambiado y se caracteriza por ser de tipo modular, lo cual supone que en los primeros semestres las asignaturas se enfocan a una formación teórico-metodológica y a actividades de investigación, mientras que del quinto semestre en adelante aumenta el número de horas/asignaturas con carácter aplicado en la práctica profesional, de tal manera que se asegure que el estudiante ejercite las competencias propias del psicólogo en diversos escenarios de intervención

(Ribes, 2006).

En el plan original se esperaba que los estudiantes fueran, al paso de los semestres, incursionando en asignaturas de carácter aplicado, con el supuesto de que debían vincular las estrategias teórico-metodológicas aprendidas previamente. La orientación teórica de dicho plan era conductista, pero en los hechos, al paso del tiempo se ha transitado por múltiples cambios, de modo que el conductismo es sólo una postura teórica más entre una diversidad que se enseña; además, entre las asignaturas se aprecian repeticiones de contenidos, falta de secuencia, una multiplicidad de diseños y escenarios de intervención, entre otros aspectos.

Empero, el plan de estudios conserva el objetivo de que los estudiantes se enfrenten a escenarios aplicados, y del quinto semestre en adelante empiezan a intervenir en diferentes escenarios de formación profesional con niños, adolescentes, maestros o padres de familia, ya sea en la clínica que la propia universidad tiene o en escuelas públicas, instituciones públicas de salud, empresas o comunidades. A continuación, en particular describo la estructura de la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI).

La Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI)

La CUSI entra en funciones en 1977 dentro de las instalaciones de la FES-Iztacala con nueve consultorios periféricos que posteriormente se incrementan a once. La CUSI ofrece servicios orientados hacia la salud integral de las familias que viven en colonias aledañas a la universidad. El objetivo de la clínica es que los profesionales de la salud que se forman dentro de la universidad (ej. médicos, odontólogos, psicólogos y enfermeros) trabajen inter-disciplinariamente y multi-disciplinariamente en la atención de los problemas de salud de la comunidad.

De tal forma que la CUSI está organizada en cubículos en los que las carreras del área de la salud ofertan sus servicios a la comunidad. Los servicios se proporcionan a la comunidad a través del pago de una cuota mínima que los usuarios tienen que realizar, sin límite de sesiones para el caso de Psicología. Por tanto, la demanda del servicio es de carácter urgente y saturado la mayoría de las veces.

La CUSI fue creada con la finalidad de implementar escenarios de enseñanza-aprendizaje que complementen y pongan en práctica los conocimientos teóricos. A partir del quinto semestre de la carrera de Psicología los estudiantes llegan a la CUSI para

realizar intervenciones con niños que presentan diversos problemas conductuales. Posteriormente, en semestres más avanzados transitan por una formación clínica, orientada hacia el modelo cognitivo-conductual. Al momento de arribar al último y octavo semestre, los estudiantes trabajan para intervenir en casos con adultos o familias que iban a solicitar el servicio de psicología. Estos casos eran asignados por medio de los profesores titulares de la asignatura de Psicología Clínica Teórica IV, quienes les asignaban a los estudiantes trabajar con uno o más casos a lo largo del octavo semestre de su formación, estos casos los resolvían en duplas de trabajo, en sesiones de aproximadamente 40 min.

Cabe mencionar que en esta asignatura no estaban asignadas horas de supervisión de los casos y, más bien, se implementaba un especie de asesoramiento, a través del cual podían llegar los estudiantes a resolver dudas con los profesores. También, en la CUSI se realizaban prácticas de la asignatura de Educación Especial y Rehabilitación en las que se llevaban casos de educación especial. Es importante señalar que la única asignatura que no se impartía en este espacio era la de Psicología Aplicada Laboratorio VII y VIII que se impartía en espacios fuera de la universidad en escuelas secundarias, hospitales, centros de adicción, comunidades, etcétera.

Si bien la CUSI se abre en el plan curricular original con la intención de tener una continuidad en la formación profesional recibida, en la práctica se encontraban diversas desarticulaciones y puntos a mejorar. A continuación, esbozo algunas de las problemáticas que se han identificado en el plan de estudios vigente y las modificaciones que se han propuesto.

Plan de estudios de Psicología en la FES-Iztacala

En la vida académica, el plan que se encontraba vigente al momento de entrevistar a los estudiantes que participaron en la investigación transitaba por un proceso de cambio curricular debido a diferentes problemáticas identificadas en el mismo, a saber: 1) la pluralidad de posturas teóricas y la inflexibilidad del plan de estudio para integrarlas, 2) la inadaptación a los cambios sociales a nivel nacional e internacional en el campo de acción de la disciplina psicológica y, 3) la falta de inclusión de las nuevas funciones profesionales del psicólogo. Bajo este marco, desde el año 2001 los académicos y estudiantes de la carrera de Psicología de la FES-Iztacala empezaron a tomar acciones para realizar una nueva propuesta de plan de estudios que, como señala Silva (2005),

subsana las problemáticas del primer plan de estudios y se basara en la creación de una estructura curricular flexible, que permitiera la inclusión de la pluralidad de posturas teóricas, la apertura a nuevas áreas de formación del psicólogo y en la que el estudiante tuviera la oportunidad de elegir las áreas de formación de su interés.

En el documento de UNAM-FES Iztacala titulado *Proyecto de Modificación del Plan y Programas de Estudio de la Licenciatura en Psicología*, se plantea un plan de estudios que combina el modelo modular anterior con la articulación teórico-práctica y las competencias profesionales del psicólogo, resultando en un modelo mixto complejo desde el cual se ofrece al estudiante la posibilidad de participar en la definición de su proceso formativo, de contrastar el ejercicio profesional derivado de diversas tradiciones psicológicas, así como de analizar la articulación de la teoría y la práctica profesional. En el momento en el que los estudiantes participaron en esta investigación, las modificaciones del plan de estudios aún no estaban legisladas. Por tanto, en lo que sigue me centraré en describir la organización de la asignatura de PAL VII y VIII de acuerdo con el plan de estudios original.

El objetivo general de la asignatura de PAL VII y VIII es que el estudiante adquiriera conocimientos y herramientas teóricas, epistemológicas, metodológicas y técnicas que le permitan incidir en la solución de problemáticas psicológicas en el ámbito social. Esta asignatura es de carácter obligatorio y tiene una carga horaria de quince horas a la semana, con seriación obligatoria, es decir, que al cursar de manera aprobatoria el séptimo semestre (PAL VII) se obtenía el acceso al siguiente módulo de PAL VIII, en caso de obtener una calificación reprobatoria en PAL VII, no era posible pasar al siguiente módulo. La asignatura de PAL es una de las seis materias que corresponden al módulo aplicado, en el plan curricular, desde el quinto semestre de la carrera comienza a contar como parte del *servicio social*¹⁴ que deben realizar los estudiantes para iniciar su titulación. Otra característica de esta asignatura es que se impartía a modo de seminario-taller, es decir que en el aula se promovían estrategias didácticas que prepararan al estudiante en el desarrollo de habilidades para los contextos de práctica del servicio social en los que tendrían que incursionar.

De forma tal, que durante los primeros meses del séptimo semestre se dirigía un mayor

¹⁴El servicio social es visto como un eslabón entre la formación profesional y el futuro campo de trabajo, esto es, entre la función social de la Universidad y los problemas y necesidades sociales (Rosete, Salinas, y Orozco, 2003).

tiempo a la impartición del seminario-taller en el aula para preparar a los estudiantes. Posteriormente, cuando el docente a cargo de la asignatura consideraba pertinente, los estudiantes se trasladaban del aula al contexto de práctica del servicio social. A continuación describo la organización que observé en la asignatura de PAL VII dentro del aula universitaria.

Caracterización del contexto de práctica en el aula universitaria

Adentrarme a observar el conjunto de participaciones que se daban dentro del aula de las asignaturas PAL VII-VIII me permitió identificar elementos que están dentro de la organización áulica. Esto es de particular interés debido a que abordar la organización de las actividades áulicas supone dar cuenta del conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, y constituidas por una trama compleja en la que interactúan históricamente variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica, e interpretaciones particulares que hacen maestros y alumnos (Rockwell, 1995).

Para dar cuenta del entramado particular de relaciones que se daban en las asignaturas PAL VII -VIII, a continuación identificaré los elementos principales de la organización del espacio áulico y la organización de la clase.

La organización del espacio áulico

Conocer las características estructurales del espacio áulico posibilita comprender las maneras en que la profesora y los aprendices interactúan, así como las dinámicas que se entretienen para dar lugar a lo que se denomina “la clase”. El espacio áulico entendido como una construcción social, sitúa a los actores en determinadas posiciones sociales y pone a su disposición un conjunto de signos y herramientas a través de las cuales se posibilita ciertas formas de interacción.

En el sentido estructural, el aula en la que se llevaron a cabo las sesiones de entrenamiento antes de la intervención en las escuelas secundarias se situaba en la última planta del edificio, y estaba diseñada de una forma rectangular. En el costado izquierdo del aula se encuentra un gran ventanal que alcanza la totalidad del ancho del aula y que está cubierto por persianas que pueden abrirse o cerrarse. Al interior, se encuentran distribuidas aproximadamente unas cuarenta y cinco sillas para los

estudiantes que constan de un respaldo, asiento y paleta de plástico. El ordenamiento original de estas sillas es en hileras de seis filas. Al frente del aula se encuentra un pizarrón blanco que abarca casi todo el largo del aula y que en la parte superior contiene un dispositivo que despliega una pantalla retráctil. El escritorio destinado para la docente se encuentra al costado izquierdo del pizarrón, junto al ventanal, y consta de una silla (diferente a las destinadas para los estudiantes) que está sujeta por una cuerda de metal que no permite separar ésta del escritorio. La puerta para entrar al aula se ubica al lado derecho del aula, y en su centro se encuentra una pequeña ventana que permite mirar desde el exterior la totalidad del aula. Finalmente, en el techo del aula se encuentra suspendido un proyector (cañón) que se sitúa justo enfrente del pizarrón (ver Figura 5).

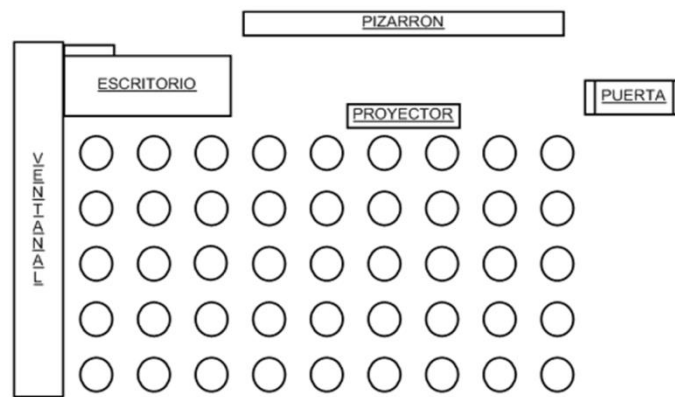


Figura 5. Disposición original del aula de Psicología

A través de la disposición del espacio áulico, la profesora en interacción con los aprendices re-construyeron los usos de este espacio para dar paso a una dinámica particular dentro del aula (la cual precisaré en el siguiente capítulo). Dado que el grupo se divide en dos secciones, la mitad de estudiantes toman clase con un profesor y la otra mitad se van a otra sección, la mitad de las sillas queda disponible y el espacio de interacción se amplía. Desde la primera clase, la profesora solicitó a los estudiantes que colocaran sus sillas en forma de “media luna”, de tal manera que el espacio del aula se amplió y en el centro quedó abierto un espacio que posibilitaba que la docente tuviera una mayor movilización dentro del aula. Asimismo, se modificó la interacción entre los aprendices ya que de esta manera quedaban *vis à vis* con sus compañeros, posibilitando así una dinámica de “mesa de discusión” (ver Figura 6).

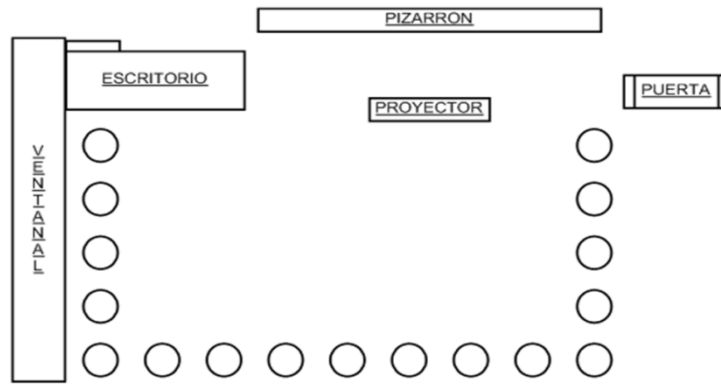


Figura 6. Disposición modificada del aula de Psicología

La disposición de “media luna” fue mantenida por los diecisiete aprendices a lo largo de todas las sesiones de observación, así, noté que los estudiantes que llegaban antes de iniciar la clase se encargaban de colocar las sillas en esta forma, a veces unos movían sólo la banca en la que se sentaban y otros colaboraban en ordenar todas las bancas del salón para que sus compañeros las utilizaran. Dicha forma de distribución del mobiliario posibilitó cierto tipo de relaciones entre la profesora y los estudiantes, quizá más horizontales que si el agrupamiento hubiese sido de forma tradicional.

Otros usos que se le daba a dicha disposición del mobiliario era posibilitar el trabajo en equipo, las dinámicas de *juego de roles* y que los estudiantes pudieran interactuar con sus pares en la coordinación de los textos académicos que les asignaba la profesora (en el capítulo siguiente describo dichas interacciones). Con base en esta disposición, a continuación describo la organización que se siguió en la clase de PAL VII.

La organización de la clase de PAL VII

La clase de PAL VII se impartía los lunes y miércoles de 8:00 am a 13:00 pm, en este tiempo se trabajaba con un texto (artículo, capítulo de libro) que era enviado con anterioridad por la profesora vía e-mail, en el que se planteaban problemáticas relacionadas con el trabajo con los adolescentes y que están vinculadas con las dudas que los aprendices de psicología le hacen patente a la profesora en comentarios en la clase.

Al iniciar la clase, la profesora a cargo de la materia les comentaba a los estudiantes los objetivos de la sesión, y les pedía a los dos aprendices encargados de coordinar los

textos académicos, previamente asignados, que pasaran al frente a exponer las ideas principales del texto (ver Figura 7).

La Prof. comienza explicando la organización de la clase. Les dice que la primera parte la dedicará a la explicación del artículo y la segunda parte a ver una película orientada a visualizar la perspectiva de los profesores con respecto a los alumnos problema. Les explica qué es una demanda social, y que con el artículo y la película, se tratará de entender al paciente en función de la demanda social [...] les pide a los estudiantes coordinadores que pasen a exponer el artículo.

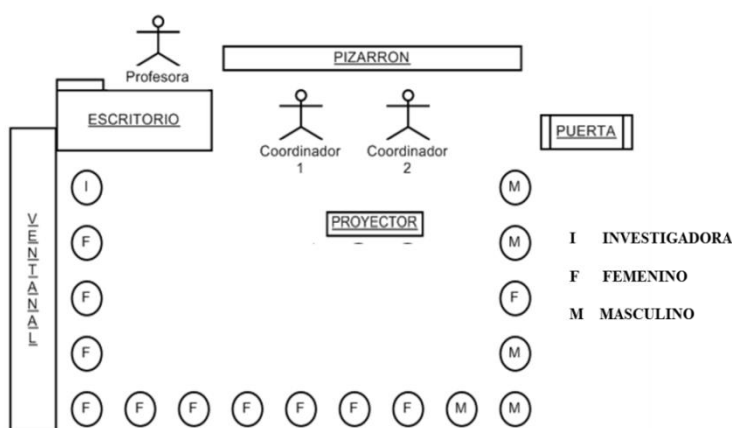


Figura 7. Representación de la organización del aula de Psicología

Con base en esta forma de trabajo, la meta de la profesora en su clase era que los estudiantes comprendieran las problemáticas que se les presentaban a los adolescentes en la secundaria y aprendieran a realizar ejercicios o materiales que les ayudaran a plantearles alternativas de solución a los adolescentes. Una de las formas en las que se llegaba a elaborar ejercicios y materiales, era mediante la organización de equipos, de aproximadamente cuatro aprendices que se reunían para proponer ejercicios e intercambiarlos entre todos.

Al finalizar cada sesión, era recurrente que la profesora les preguntara a los aprendices si tenían alguna duda del material, que se comentaran temas para el próximo artículo a revisar y se organizaran tareas pendientes. Del mismo modo, se daba un espacio de retroalimentación, en el que los aprendices podían acercarse al escritorio de la profesora y plantearle dudas sobre los materiales revisados.

Cabe mencionar, que la organización del aula se fue transformando conforme los estudiantes incursionaron al contexto de práctica del servicio social en las escuelas

secundarias. Así, ubiqué un antes y después de esta organización. La primera parte, correspondía a las clases antes de la práctica del servicio social en que se organizaba de la manera en que ya lo he descrito. La segunda parte, correspondía al período en que los estudiantes ingresaban a la práctica en las escuelas secundarias, y en la cual la clase estaba orientada principalmente a la resolución de dudas sobre los casos, a la retroalimentación de los comentarios que los aprendices hacían sobre lo que observaban en su práctica y la vinculación de herramientas de intervención a problemáticas específicas como anorexia, violencia, divorcio, depresión, ansiedad, etc. En el capítulo V, específico más sobre la dinámica que se mantuvo en el aula universitaria en el antes y después de la incursión en el contexto de práctica del servicio social. En el siguiente punto, abordo las características de dicho contexto.

Caracterización del contexto de práctica en escuelas secundarias

En general en México la educación secundaria se ha caracterizado por prácticas tradicionalistas de enseñanza. Desde éstas se enfatiza el papel del alumno como receptor de conocimientos y al profesor como especialista en transmitir conocimientos, lo cual ha llevado a una dificultad para que los alumnos se apropien de los contenidos académicos, dada la desvinculación existente entre éstos y su vida cotidiana. Aunado a esto, existe una carga excesiva de trabajo que el personal docente debe de cubrir, lo cual impide que los maestros tenga un acercamiento con los alumnos para dedicarle tiempo a los que necesitan un mayor apoyo académico (Saucedo, 2005b).

Derivado de dicha organización, la escuela secundaria actual forma estudiantes que no logran desarrollar las pericias suficientes para desempeñarse adecuadamente en los nuevos contextos sociales, en los mercados de trabajo o en el ingreso a la educación media superior, además de mostrar serias dificultades para atender las necesidades psicológicas y sociales de los y las adolescentes mexicanos (Miranda y Reynoso, 2006).

Así, una de las problemáticas a las que se enfrenta la escuela secundaria es a reorientar su estructura a la formación comprehensiva en general, que prepare a los adolescentes como futuros ciudadanos, reconociendo la dimensión personal y el momento de vida por el que están atravesando. Una forma de subsanar tales problemáticas ha sido mediante la creación de programas que colaboren con los distintos actores de la escuela

secundaria para orientarlos en cómo proporcionarle al alumno una educación integradora en las diferentes esferas de su vida.

Desde el marco de la *Reforma de la Educación Secundaria* se propusieron nuevas ideas que permitieran a los orientadores educativos la función de establecer una relación estrecha entre docentes, alumnos y padres de familia. Así que, el objetivo de los orientadores educativos es atender las necesidades de los alumnos a nivel individual y el de vincularlos con el entorno social en el que se desenvuelven fuera de la escuela. Las tareas específicas que se llevan a cabo desde este programa son: 1) atención individual a los alumnos, 2) trabajo con los padres de familia, 3) vinculación con instituciones que brindan atención a los adolescentes, 4) apoyo y orientación a los docentes, y 5) organización de redes de acción para garantizar el bienestar de los alumnos en el espacio escolar (Luna, Antonio, Jiménez, Tortolero y Sánchez, 2006).

En este sentido, la labor del psicólogo en el servicio de orientación educativa ha sido la de intervenir en problemáticas sociales y emocionales de los y las estudiantes, pero también fungir como mediador entre los distintos actores para generar alternativas de cambio ante los problemas existentes (Saucedo, 2006).

La participación de los psicólogos en escuelas secundarias públicas

Bajo este contexto, los estudiantes de psicología de la FES-Iztacala llevan a cabo prácticas de servicio social en la escuela secundaria para ofrecer intervención psicosocial a los alumnos de secundaria que así lo requerían. La participación en la escuela secundaria se llevaba a cabo dos días a la semana, los lunes y los miércoles, en un horario de 8:00 a.m. a 14:00 p.m. Los estudiantes están distribuidos en grupos de cuatro y seis integrantes en tres escuelas secundarias públicas ubicadas en colonias populares del municipio de Tlalnepantla¹⁵. Los seudónimos de estas escuelas fueron: (1) Serapio Domínguez, (2) Leopoldo Avilés, y (3) Federico Gamboa.

En las escuelas secundarias los aprendices eran presentados ante el personal de la escuela como *psicólogos*, haciendo hincapié en que ellos estaban capacitados para brindar el servicio de apoyo psicosocial a los adolescentes que lo requirieran. A partir

¹⁵Las tres escuelas secundarias se caracterizan por atender una elevada matrícula de alumnos, a excepción de una escuela, se manejan dos turnos el matutino y vespertino. Los estudiantes, en su mayoría, provienen de familias de clase trabajadora y en menor medida de padres profesionistas.

de este momento, el personal del departamento de orientación, que es el encargado de coordinar las actividades de apoyo a los adolescentes, proporciona a los aprendices de psicólogo un listado de alumnos canalizados al servicio. El proceso para que un adolescente pudiera ser canalizado al servicio de intervención psicosocial se daba por tres vías: (a) mediante la canalización directa por el personal de la escuela secundaria, (b) por los padres de familia, o (c) por petición de los propios adolescentes.

Con base en las observaciones que realicé, me percaté que existían diversas demandas para el servicio de intervención psicosocial, que variaban entre las tres escuelas; sin embargo, lo consistente es que el personal de la escuela solicitaba que se atendieran a los adolescentes por problemas de indisciplina, agresividad y violencia, así como por problemáticas académicas como el bajo rendimiento académico. Los adolescentes con estas características eran identificados, bajo la categoría de “alumnos problema” y como lo refirieron en las entrevistas, los aprendices se percataban que estos adolescentes eran los casos más complicados de trabajar, ya que la escuela los asignaba al servicio y no tenían motivación para trabajar, al respecto la aprendiz Arelí me comentó:

Eso hace que ellos no quieran trabajar con nosotros, porque nos dicen que no tienen problemas, entonces tenemos que impulsarlos y motivarlos para que aprovechen el servicio y poder trabajar con ellos.

Por otra parte, los adolescentes que solicitaban el servicio de manera voluntaria tenían otro tipo de demandas, por lo general era por problemas familiares, emocionales, de habilidades sociales, entre otros, que, desde la perspectiva del personal de la secundaria, pasan como “normales pero con problemas personales” y desde el punto de vista de los aprendices de psicólogo, son adolescentes que tienen problemáticas que requieren de una intervención de tipo clínico y que se componen por problemas más complejos e interesantes, así me lo refirió la aprendiz Xóchitl:

Los casos de aprovechamiento escolar son muy rápidos y sin complicaciones...me interesan más los casos clínicos porque hay más cosas que hacer.

De esta manera, en las escuelas secundarias se tiene una preocupación particular por problemáticas que involucran indisciplina y violencia, por lo que la atención que se les da es prioritaria en comparación de otras problemáticas de índole “personal” que puedan tener los alumnos. Esto es consistente con lo que se ha señalado respecto al funcionamiento de las escuelas secundarias, en las que se documenta que hay un nivel

de preocupación elevado por los problemas de rendimiento escolar e indisciplina, dado que son problemáticas que en su mayoría presentan los jóvenes como formas de oposición y resistencia a las normas y dinámica escolar desde las que se niegan sus perspectivas culturales, no se les brinda oportunidades de una participación equitativa en la institución, o se les señala reiteradamente a través de etiquetas (Saucedo, 2005a).

El bajo rendimiento es considerado por el personal de la escuela como un indicador de la posibilidad de que el adolescente abandone los estudios y como un problema que le corresponde exclusivamente al adolescente. De igual manera, los padres de familia enfatizan la responsabilidad del adolescente en su bajo rendimiento y por lo general acuden a los psicólogos o trabajadores sociales para darle una atención personalizada a los adolescentes de bajo rendimiento escolar.

De esta manera, los aprendices de psicología atienden mayoritariamente las problemáticas priorizadas por la institución y que se construyen como una demanda de atención psicológica cuando los problemas se salen del control de los profesores o autoridades. Dado el número de demandas sobre indisciplina y bajo rendimiento, en cada escuela los aprendices atienden a un promedio de treinta y cinco adolescentes a lo largo de un semestre, y cuando la intervención así lo requiere llegan a realizar el servicio con los padres de familia y los profesores. A continuación, describo las características de estas intervenciones.

Intervención psicosocial con los adolescentes de secundaria

La intervención que realizan los aprendices con los jóvenes está basada en el enfoque psicosocial, derivado del modelo de terapia breve y centrada en soluciones (véase Cade y O'Hanlon, 1995). Desde dicho modelo se diseñan estrategias específicas para cada problema, recuperando los recursos personales que los propios adolescentes tienen para hacer frente a las situaciones problemas, trabajando con el desarrollo de habilidades, en el caso de no haberlas, y con el cambio de cogniciones, sentimientos y actitudes.

El trabajo con los adolescentes se realiza al interior de la escuela secundaria, y dada la gran matrícula de estudiantes no existe un espacio físico designado para el trabajo de los aprendices de psicólogo, éstos lo realizan en diversos espacios de la escuela secundaria

dependiendo de la disponibilidad podían ser: aulas desocupadas, el auditorio, la sala de maestros, el aula de talleres, las jardineras (ver figura 8).



Figura 8. Fotografías de los espacios usados por los aprendices para el trabajo con los adolescentes en la escuela secundaria.

Asimismo, para poder atender la mayoría de casos, se les proporcionaba a los adolescentes una sesión semanal de atención psicológica, hasta completar ocho o más sesiones, dependiendo del caso y de los avances existentes. Para llevar a cabo cada sesión con los adolescentes, los aprendices llevaban una lista de los horarios del grupo al que pertenecía el adolescente y con él negociaban el día y clase que era más pertinente para que pudieran tomar el servicio. Con dicha información, los aprendices iban al salón en el que se encontraba tomando clase el adolescente y le pedían autorización al profesor a cargo de la materia para sacar el adolescente y proporcionarle la sesión de psicología.

Las sesiones se llevaban a cabo en máximo cuarenta y cinco minutos, que es aproximadamente el tiempo de duración de una clase; en este tiempo, los aprendices

tenían que ser capaces de desplegar intervenciones breves basadas en ejercicios, reflexiones y formulación de soluciones *ad hoc* para las problemáticas particulares de los jóvenes. Más adelante en el capítulo VI, daré cuenta de los recursos que se emplearon en la práctica de servicio social y de la dinámica que se sostuvieron los aprendices en dicho contexto.

Orientación a padres de familia y profesores

El trabajo con los padres de familia, se maneja a un nivel de orientación que consiste en sensibilizarles sobre quiénes son los adolescentes y darles estrategias para establecer formas de comunicación no violentas, negociación de quehaceres, establecimiento de límites, manejo de autoridad, tolerancia, manejo de consecuencias, etc. Para trabajar con los padres de familia, se obtiene el teléfono del domicilio del adolescente o del trabajo de los padres, por medio del propio adolescente o de la escuela. Vía telefónica se realiza una cita con los padres de familia, a los que se les explica brevemente los motivos de la misma, los padres son citados al interior de la escuela y generalmente a la hora en que van a dejar a sus hijos o cuando van a recogerlos. Cuando el caso así lo requería, se les citaba cada quince días o cada mes y se trabajaba con ellos de manera individual temáticas como: comunicación en el hogar, manejo de límites para la disciplina, análisis de las emociones sobre sus hijas e hijos, supervisión en tareas de la escuela, reconstrucción positiva de la idea que tienen de sus hijos e hijas, control de enojo.

Por su parte, el trabajo con los profesores se da más como charlas informales o comentarios a la puerta del aula cuando los aprendices de psicólogo se acercan a preguntar por algún adolescente. En este espacio, los profesores realizan comentarios sobre lo que han observado de los adolescentes, algún problema grave que consideren que necesita ser atendido o solicitan algún apoyo de parte de los aprendices. En este caso, se busca implementar estrategias que, a través de negociaciones cotidianas, generen tolerancia de los docentes hacia los adolescentes que consideran muy problemáticos o a través de talleres y cursos de sensibilización ante las diversas problemáticas que hay en la escuela secundaria. Dichos talleres eran impartidos por la profesora a cargo de la asignatura.

Caracterización del contexto de práctica de tutorías del servicio social

Según las diferentes definiciones el término *tutoría* se define a través de las siguientes características: (1) como una acción de acompañamiento, (2) de carácter individual por parte del docente, y (3) de atención personalizada que favorece una mejor comprensión de los problemas que enfrenta el estudiante. Esta iniciativa de las tutorías, a nivel licenciatura, tiene como propósito principal facilitar la trayectoria de los estudiantes a través de la universidad y llevarles a concluir su carrera de manera exitosa. El objetivo de esta acción, por parte del profesor, es ayudar al estudiante a su adaptación al ambiente universitario y al logro de los objetivos académicos que le permitirán enfrentar los compromisos de su futura práctica profesional (López, 2004).

En congruencia con lo anterior, en mi investigación empleo la categoría de *tutoría* para enfatizar el sentido que señala Ducoing y Fortoul (2013) como *acompañamiento* y lo uso para describir las acciones que realizó la profesora para guiar y acompañar a los aprendices de psicología durante su transición del aula universitaria al contexto de práctica del servicio social en escuelas secundarias. Considero pertinente este término y no el de supervisión ya que el segundo hace alusión a un modelo formativo con una carga mayor de horas y con métodos específicos (ej. la supervisión directa e indirecta) enfocados hacia la retroalimentación de las prácticas profesionales que llevan los terapeutas que cursan alguna especialidad o maestría.

A nivel Licenciatura, las tutorías son un recurso valioso para apoyar las incursiones de los aprendices en las prácticas profesionales y que funcionan justo como un acompañamiento a nivel profesional y personal. A continuación detallo la organización que se seguía en dicho espacio.

Organización del espacio de tutorías

El espacio de tutorías estaba disponible tanto en el contexto del aula como en el de la práctica del servicio social en las escuelas secundarias. De manera tal, no existía un espacio físico *ad hoc* para las tutorías, los espacios que eran usados para tal fin eran el aula universitaria, las jardineras o las aulas vacías de las escuelas secundarias y en casos muy particulares la profesora a cargo de la materia recibía a los aprendices en el cubículo dedicado a sus actividades académicas y de investigación.

En general, el espacio en el que se llevaban a cabo, la mayor parte del tiempo, las tutorías era en las tres escuelas secundarias y funcionaba a través de las visitas que la profesora realizaba a cada una de ellas. La profesora llegaba a la institución con una libreta en la que tenía anotados los casos que cada aprendiz tenía a cargo, y llamaba de forma individualizada a cada aprendiz para darle la tutoría. Cabe resaltar que durante el séptimo semestre estas tutorías eran impartidas en duplas, de manera tal que la profesora revisaba los casos de los adolescentes con dos aprendices (terapeuta/ co-terapeuta).

Este espacio se ofrecía, por lo general, durante cada semana de trabajo en la que la profesora iba pasando con cada aprendiz a preguntarle por dudas y avances. Durante el octavo semestre registré una menor frecuencia de sesiones de tutorías debido a que los aprendices, con su pericia y los progresos que iban logrando, requerían de menos sesiones de tutorías que al inicio de la práctica. Empero, este espacio permaneció abierto durante todo el transcurso de la práctica y los aprendices podían hacer uso de él si tenían dudas con los casos (ver capítulo VIII).

A lo largo de este capítulo, ofrecí una caracterización de quiénes eran los aprendices que participaron en la investigación y los tres contextos sociales de práctica en los que participaban como parte de la asignatura PAL VII y VIII. Si bien estas descripciones pretenden esbozar una imagen de la estructura y organización que se seguían en estos contextos no agota la riqueza de las dinámicas que se tejían en cada uno. Por ello, en los subsecuentes capítulos de resultados ofrezco en la primera parte una descripción de la dinámica de cada contexto y las diferentes maneras en las que los aprendices participaron en los tres contextos.

CAPÍTULO V

EL AULA UNIVERSITARIA COMO ESPACIO DE CO-CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES, APRENDIZAJES Y REFLEXIONES

La escuela es un lugar donde se aprueban o suspenden exámenes, en donde suceden cosas divertidas, en donde se tropieza con nuevas perspectivas y se adquieren destrezas. Pero es también un lugar en donde unas personas se sientan, escuchan, aguardan, alzan la mano, entregan un papel, forman cola y afilan lápices [...]

JACKSON (1992:4)

Adentrarme a estudiar el conjunto de interacciones que se situaban en el aula universitaria implicó, por una parte, desentrañar la organización social y las dinámicas que se tejían dentro de ésta y, por otra, rastrear las interconexiones y tránsitos que se daban hacia otros procesos sociales y contextos fuera del aula universitaria. Con base en este doble enfoque, mi intención en el presente capítulo es documentar los procesos identitarios y de aprendizaje que los estudiantes de psicología y la profesora construían a través de las interacciones y recursos dispuestos dentro del aula universitaria.

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 institucionales¹⁶, me llevó a plantearme cómo dentro de la red de relaciones del aula universitaria se despliegan aprendizajes respecto de qué significa ser un profesional de la psicología, y a través de qué recursos los estudiantes lograban apropiaciones y reflexiones de los contenidos revisados en el aula.

Un elemento que me permitió analizar dichos procesos, fue mirar a los estudiantes como personas que participan en una variedad de contextos sociales y que, por tanto, el conocimiento que se tejía dentro del aula no era un conocimiento meramente académico o abstracto, sino un tipo de *conocimiento cultural* que abarca el conocimiento que los estudiantes comparten con otros miembros del grupo y que se relaciona estrechamente con su cotidianidad (Jackson, 1992; Paradise, 1991).

¹⁶En este punto, retomo 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.

Afín con esta idea, diversos teóricos de la vida en la escuela plantean que el estudiante no puede ser reducido sólo a su condición escolar, sino que éste construye diversas maneras de *ser estudiante* que se entrecruzan con sus condiciones como jóvenes, hijos de familia, amigos, etc., a través de las cuales le otorgan diversos *sentidos* a sus estudios (Dubet, 2005; Dubet, y Martuccelli, 1998). Estos sentidos refieren a las diferentes modalidades en que los estudiantes logran articular y elaborar sus experiencias subjetivas para dar coherencia a sus acciones.

De esta manera, comprender qué es ser estudiante dentro del aula universitaria supone tomar en cuenta las diversas *formas identitarias* a través de las cuales los estudiantes construyen una noción de sí mismos dentro de la escuela (Dubar, 1992; Dubet, 1989). Dichas formas constituyen un proceso de configuraciones socialmente pertinentes y subjetivamente significativas que permiten a la persona definirse a sí misma ante los diferentes contextos de los que es partícipe.

En vinculación con dicho proceso, el *aprendizaje situado*, concebido como una construcción social, histórica y cultural que se realiza en la práctica social y en interacción con los otros (Lave y Packer, 2011), se relaciona con las maneras en que las personas transforman y usan el conocimiento en circunstancias específicas para ser un cierto tipo de persona.

En el aula se co-construyen 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. En las descripciones del aula que realicé busqué indicios sobre procesos de *apropiación* (Rockwell, 2000, 2007), es decir, los usos y re-creaciones que los estudiantes despliegan para transformar e integrar a su realidad la multiplicidad de *recursos mediacionales* dispuestos en el aula.

Una premisa importante es que el aprender, el hacer y el reflexionar son procesos indisociables (Díaz Barriga, 2006), a través de los cuales el estudiante practica formas de acercarse al saber cómo y a la vinculación con el quehacer profesional. Así, el *aprender haciendo* es una forma de iniciación que atiende a un cúmulo de saberes de la disciplina orientados hacia la resolución de problemas en la práctica y la *reflexión* es el

proceso a través del cual el aprendiz encuadra, explora y estructura las problemáticas y dilemas que entrañan la práctica en un contexto profesional determinado (Schön, 1992).

Con base en estos planteamientos, en lo que sigue expongo la dinámica del aula universitaria que identifiqué a lo largo de las observaciones realizadas en doce sesiones de registro, antes de la incursión de los estudiantes al contexto de práctica social en escuelas secundarias. Analizo cómo los estudiantes desplegaban procesos de apropiación sobre los recursos y tareas disponibles en el contexto del aula para dar paso a transiciones entre la teoría y la práctica, y realizar construcciones parciales de formas identitarias vinculadas a diferentes contextos de práctica social (como jóvenes, estudiantes, hijos de familia y futuros profesionales de la psicología).

El capítulo se compone de cuatro grandes apartados: 1) dinámica del aula universitaria, 2) el devenir entre la teoría y la práctica, 3) transición a formas identitarias parciales y, 4) emociones implicadas en las proyecciones sobre la práctica. En lo que sigue los iré exponiendo de acuerdo a la dinámica temporal que pude reconstruir a lo largo de los registros. Es decir, desde el inicio de las clases en la asignatura de Psicología Aplicada Laboratorio VII (PAL VII) hasta llegar a la sesión número 12, previa a la incursión de los estudiantes en las escuelas secundarias.

1. Dinámica del aula universitaria

En las dinámicas articuladas y conjuntadas entre profesora y estudiantes, logré identificar una serie de recursos mediacionales que se ponían a disposición en el aula para ser usados en el proceso de construcción del conocimiento. Siguiendo los planteamientos realizados por Coll, Onrubia, y Mauri (2008) y Coll (2010), dichos recursos mediacionales corresponden a elementos que posibilitan los “encuentros” de los estudiantes con las tareas de aprendizaje que pauta el docente. De esta manera, “la actividad auto-estructurante del alumno se genera, toma cuerpo y discurre no como una actividad individual, sino como parte integrante de una actividad *interpersonal* que la incluye” (Coll, 2010:137). Siguiendo lo anterior, en la Tabla 2 presento una síntesis de los usos y posibilidades de acción de los recursos mediacionales que identifiqué en los episodios interactivos entre la profesora y los estudiantes. A continuación, enlisto y describo cada recurso mediacional.

Tabla 2. Recursos mediacionales empleados en el aula por la profesora y los estudiantes.

Recurso Mediacional	Usos y posibilidades de acción	
	Profesora	Estudiantes
Textos académicos	Facilitar el vínculo con la intervención en problemáticas psicosociales de los adolescentes	Dar ejemplos de las nociones del artículo. Plantear dudas sobre problemáticas de los adolescentes. Reflexionar sobre sus propias problemáticas.
Pizarrón	Promover participación de los estudiantes. Precisar conceptos teóricos.	Apoyar las dinámicas grupales. Anotar estrategias de intervención con los adolescentes. Identificar componentes de problemáticas
Apuntes	Instrucción a los estudiantes de anotar y revisar sus anotaciones.	Revisan apuntes para proponer estrategias de intervención
Película/Video	Mostrar problemáticas reales de los adolescentes en escuelas secundarias. Promover la reflexión sobre el adolescente.	Ejemplificar nociones y problemas revisados en el artículo
Dinámicas grupales	Vincular los ejemplos de los estudiantes con las situaciones problema de los adolescentes	Usadas por los estudiantes antes de la exposición del artículo. Relacionar nociones del artículo con ejemplos de su vida.
Juego de roles	Representación del rol del padre de familia o adolescente. Modelamiento y retroalimentación a los estudiantes sobre sus intervenciones.	Ensayar formas de intervención. Asumir el rol de psicólogos o hijos de familia. Dar retroalimentación a compañeros. Plantear dudas sobre la intervención.

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

- **Textos académicos:** artículos, capítulos de libros, manuales de ejercicios

Los textos académicos que la profesora les proporcionaba a los estudiantes para cada clase estaban enfocados a temas como entrevista clínica, procedimientos de intervención en cambio cognitivo-conductual, terapia familiar y terapia centrada en soluciones. Asimismo, les daba material teórico-metodológico para abordar problemáticas sobre los adolescentes en secundaria: bajo rendimiento escolar, indisciplina, agresividad, problemas familiares, baja autoestima, falta de habilidades sociales, cortes en el cuerpo, entre otros. Este corpus teórico-metodológico se caracterizaba por ser un recurso mediacional que ponía en contacto a los estudiantes con problemáticas psicosociales y estaba integrado por diversas lecturas que tenían por objetivo orientar al aprendiz de psicología en el desarrollo de habilidades de intervención psicosocial. Los materiales se caracterizaban por los siguientes elementos:

a) contenido didáctico, b) diagramas e ilustraciones, c) lenguaje asequible, y d) ejemplos de problemas de la vida cotidiana.

De esta manera, los textos académicos eran empleados por la profesora para poner en contacto a los estudiantes con las problemáticas psicosociales de los adolescentes. Las posibilidades de acción que los estudiantes desplegaban a través de este recurso eran principalmente el identificar los componentes de sus problemáticas psicosociales, plantear sus dudas respecto al tema y dar ejemplos sobre los conceptos que venían en el artículo, precisar conceptos y delimitar con claridad estrategias de intervención, las cuales llevarían a cabo dos meses después durante la práctica del servicio social en escuelas secundarias. Con frecuencia los estudiantes buscaban conocer y discutir los componentes de las problemáticas que enfrentaban los adolescentes, por ejemplo:

Laura. El artículo habla de que una causa de realizarse auto-lesiones es el desequilibrio emocional, un ejemplo de este ¿cuál sería Marco?

Marco. Sentirse excluido.

Laura. Y también habla de la incapacidad para verbalizar y expresar emociones.

Alonso. Y por el entorno familiar.

En este episodio varios estudiantes participan para identificar, de acuerdo con el artículo que habían leído, los componentes emocionales de la problemática de las auto-lesiones. Laura que asumía el rol de coordinadora invita a sus compañeros a pensar en estos componentes a través de ejemplos de situaciones en las que ocurriesen.

• Pizarrón

El pizarrón fue un recurso mediacional usado con frecuencia tanto por la profesora como por los estudiantes. La profesora lo usaba para promover la participación de los estudiantes, precisar conceptos, identificar elementos de una problemática y dar sugerencias para el trabajo con los adolescentes. Ella escribía con frecuencia la definición de conceptos que consideraba importantes, les pedía a los estudiantes que pasaran a hacer un listado de ejemplos y, sobre todo, que enlistaran el nombre de las técnicas y/o procedimientos que utilizarían para intervenir:

Prof. [Anota en el pizarrón] Siempre hay que explicarle al padre que los cortes implican sufrimiento en su hijo, tratando de que no sientan que es culpa de ellos como padres.

Prof. [Escribe en el pizarrón] al trabajar sobre mis emociones podemos usar cartas, dibujos, usen su creatividad y busquen una zona de equilibrio emocional.

Prof. Entonces pasen y pongan cuál pensamiento y emoción se te ocurre que está en juego cuando estamos en una situación de riesgo. [Varios estudiantes pasan a anotar al pizarrón].

Por su parte, los estudiantes usaron este recurso al coordinar las sesiones de clase con sus compañeros, en las que lo utilizaban para promover su participación y apoyar las dinámicas grupales que realizaban. Asimismo, lo usaban para identificar los componentes de una problemática y enlistar las propuestas de intervención que daban sus compañeros y la profesora:

La estudiante coordinadora de la sesión, **Areli**, pide que sus compañeros pasen al pizarrón a escribir una palabra asociada con felicidad. Varios estudiantes pasan al frente y escriben [amor, risas, estabilidad, recuerdos, sobrino, convivencia, animo, gozo, llanto, paz].

Las coordinadoras (**Martha** y **Raquel**) escriben en el pizarrón la definición de Habilidades Sociales (HS). Raquel les pregunta a sus compañeros cuáles son los componentes de éstas y varios comentan los componentes. Raquel pide que pasen al pizarrón a anotar cada uno. Martha les dice que aunque estén anotadas, que no todos entienden lo mismo y pide que den ejemplos de cada una.

Laura. [Anota en el pizarrón] ¿qué hacer? Escuchar su voz, hacerme visible.

En los diferentes segmentos de interacción que pongo de ejemplo, los estudiantes hacen uso del pizarrón con diferentes objetivos, para asociar palabras, para identificar componentes, para dar ejemplos de situaciones, para enlistar pautas de acción, etc. Esto les permitía, por una parte, facilitar la comprensión de los contenidos que se estaban abordando en clase, y por otra, mantener visible para todos los puntos de mayor énfasis en los artículos.

- Apuntes

Éste fue un recurso mediacional dirigido por la profesora para que los estudiantes anotaran estrategias, nociones, ejemplos que serían de utilidad en la intervención con los adolescentes y se iban revisando a lo largo de la clase:

Prof.[Se dirige a los estudiantes] entonces anótenle, ustedes tienen que trabajar con un enfoque centrado en la persona, en el caso de los adolescentes, ustedes tienen que usar muchas estrategias para que se logre la atención centrada en el adolescente, no en sus maestros, ni en sus padres.

Los apuntes eran usados activamente por los estudiantes ya que recurrían a revisar las anotaciones para responder a las preguntas de la profesora o bien para dar ejemplos en clase sobre las temáticas revisadas:

La **Prof.** les pregunta a los estudiantes ¿qué componentes estuvimos revisando de la autoestima la clase pasada? [Los estudiantes revisan sus apuntes].

Así, la profesora se apoyaba en los apuntes con la expectativa de que los estudiantes conservaran lo que se había trabajado en el pizarrón y los conceptos centrales que se mencionaban. Al revisar algunos cuadernos de los estudiantes noté que los elaboraban con títulos, subtítulos, esquemas, cuadros, colores, divisiones, de un modo muy parecido a la información que les era presentada en el pizarrón.

• Película/Videos

Las películas fueron un recurso mediacional empleado por la profesora para ejemplificarle a los estudiantes situaciones de la vida cotidiana de los adolescentes en las escuelas secundarias. Las películas que se revisaron en clase fueron “Mentes peligrosas” e “Instinto”, a través de estas películas la profesora promovió la reflexión y sensibilización de los estudiantes sobre las demandas sociales de las escuelas secundarias, la visión de los adolescentes desde los profesores y la institución:

Prof. [Se dirige a los estudiantes] La Prof. comienza pidiéndoles a los alumnos que hablen de la película que vieron, que el objetivo de que la vieran era que identificaran la demanda social ¿Ustedes que pudieron apreciar en la película? Y ¿Cuáles son las perspectivas culturales de los jóvenes?

Por su parte, los estudiantes coordinadores usaron los videos como un recurso mediacional para ejemplificar las problemáticas que venían en el artículo y mostrarles a sus compañeros cómo podrían concretar el uso de nociones teóricas:

La coord. Arelí pone como ejemplo un video de paracaidismo, de dos personas que se avientan de un avión en paracaídas, a una le causa felicidad y a otra miedo [Todos miran atentos el video].

Particularmente la película “Mentes peligrosas” promovió ampliamente la reflexión entre los participantes de la clase y se mostraron preocupados por el desinterés que, en la película, los profesores mostraban hacia los alumnos y por sus actitudes de “no se puede hacer nada con ellos”. A los estudiantes les parecieron llamativas las estrategias

que la protagonista empleó para motivar a sus estudiantes y valoraron ampliamente su postura ética.

- Dinámicas grupales

Las dinámicas grupales fueron un recurso dirigido por los estudiantes para coordinar el artículo que les asignaba la profesora. Estas dinámicas consistían en poner una actividad grupal sobre un tema que venía en el artículo, en la que los estudiantes identificaban características de sus propias problemáticas:

Las estudiantes coordinadoras **Raquel** y **Martha** indican una actividad al grupo, antes de iniciar la explicación del artículo y le piden a sus compañeros que escriban en una hoja sus defectos y virtudes. Cuando terminan de escribir, las coordinadoras leen las virtudes de un compañero elegido al azar y piden que los compañeros adivinen a quién corresponden esas características.

La coord. María coloca en el pizarrón unas hojas con conceptos y les da la instrucción a sus compañeros de que hagan una dinámica en la que escriban en una hoja una carta en la que expresen a la persona que quieran sus sentimientos ya sean positivos o negativos respecto a un tema. Les da tiempo para terminar el ejercicio.

Ante estas dinámicas, la profesora guiaba a los estudiantes para pasar de un plano personal al plano de la intervención con los adolescentes, y les solicitaba que dieran ejemplos sobre cómo usar lo que planteaban en las dinámicas para la intervención con los adolescentes.

- Juego de roles

A partir de la sesión número siete que registré, la profesora introdujo ejercicios de simulación o *juego de roles* con los estudiantes sobre las situaciones de intervención a las que se enfrentarían los estudiantes con los adolescentes en la escuela secundaria. Además, mediante este tipo de simulaciones la profesora modulaba y retroalimentaba a los estudiantes sobre cómo aplicar estrategias ante ciertas problemáticas de la cotidianidad de los estudiantes:

Al finalizar el análisis del texto sobre comunicación no violenta la **Prof.** le pide a **Alonso** que pase al frente para que realice un juego de roles con ella para representar cómo podría aplicar una comunicación no violenta con su hermano. **Alonso** se pone de pie y pasa al frente del grupo, parece nervioso, pero se anima a hacer el ejercicio, la **Prof.** se coloca en el papel de su hermano y le dice

“supongamos que estamos por hacer las camas y lavar los trastes, cómo negocias con tu hermano quién va a hacer qué” [el ejercicio continúa].

O bien, sobre cómo entrevistar a un padre de familia en el contexto de la intervención en escuelas secundarias:

La **Prof.** coloca dos sillas al frente del pizarrón y se sienta explicando que va a representar el papel de una madre de familia y que escogerá al azar de la lista a un alumno(a), le toca a **Bertha** quien se para un poco confundida no sabe si sentarse o no y llega ante la **Prof.** y dice “Hola buenos días yo soy Bertha y trabajo con su hijo” los compañeros del grupo la corrigen y le dicen que tiene que presentarse como psicóloga [el ejercicio continúa].

Al usar este recurso, los estudiantes asumían el rol de hijos de familia, de padres, de maestros o psicólogos, de acuerdo a la temática que estuvieran trabajando, es decir, pasaban a representar frente al pizarrón la situación que les solicitaba la profesora. Asimismo, los compañeros que no participaban en el juego de roles, observaban atentamente las actuaciones de sus compañero y la mayoría de veces les daban retroalimentación, y sugerencias para abordar las situaciones que se planteaban.

Para terminar este apartado, quiero precisar que los recursos mediacionales hasta ahora descritos me permitieron desentrañar a nivel moral la organización y dinámica que se sostenía en el aula a lo largo de los episodios interactivos que se construían. Dicha organización respondía a objetivos particulares, que fueron dirigidos por la profesora desde las primeras clases, y que estaban enfocados principalmente a la vinculación con la práctica del servicio social, en específico, la atención psicosocial de los adolescentes en escuelas secundarias.

A continuación intentaré dar cuenta de cómo dicha organización incidió a un nivel molecular, es decir, en las configuraciones de significado que los estudiantes co-construían en torno a los contenidos revisados en el aula.

2. “Lo que tú aprendes como psicólogo no se reduce a lo que pasa en el aula”. El devenir entre la teoría y la práctica

En este eje, mi intención es mostrar cómo a través de la interacción en el aula los estudiantes construían diversos sentidos del quehacer profesional, en específico del vínculo entre la teoría y la práctica. La idea es mostrar las secuencias evolutivas que posibilitaron a los estudiantes desplegar apropiaciones y reflexiones sobre los temas

revisados en clase. Para ello primero mostraré la configuración de significados que los estudiantes desplegaron a través de su participación en el aula sobre el quehacer profesional, el vínculo entre la teoría-práctica y la intervención psicosocial con adolescentes. Después identificaré las estrategias que pusieron en juego para apropiarse del material teórico revisado (dinámicas, ejercicios puente, ejemplos de vida) y la importancia que tenía para ellos “aplicar lo que ejercerán en la profesión”. Y por último, muestro cómo este conocimiento se fue co-construyendo entre profesora-estudiantes/ estudiante-estudiante, a través de mediaciones que facilitaron tres movimientos reflexivos: (1) identificación de experiencias personales para el encuadre de una problemática, (2) de las experiencias personales a la proyección de estrategias de intervención, y (3) comprensión integral de una problemática y ensayar estrategias de intervención.

Configuraciones de significado en torno al vínculo entre la teoría y la práctica

La importancia que tiene para los estudiantes en esta etapa de su formación cuestionarse el vínculo entre la teoría y la práctica hace referencia, por una parte, a una estructura institucional; cómo está organizado el plan de estudios y, por otra, a los significados que los estudiantes le otorgan a su formación en las aulas. La universidad concebida como espacio para la preparación del profesionista, tiene como deber promover el vínculo entre la teoría y práctica. Este continuo dicotómico se complejiza en una suerte de polo dislocado. Por un lado, la teoría concebida como un corpus de conocimiento científico que se imparte “al interior del aula” y, por el otro, la práctica vista como un conocimiento para conseguir determinados fines en la praxis “fuera del aula”.

Esta dislocación aparece en los sentidos expresados en el aula, por parte de los estudiantes, en torno a su formación profesional. En este caso, Berenice reconoce la necesidad de un vínculo entre ambos polos (teoría-práctica) y señala a la institución educativa como la encargada del “deber” de combinar ambos aspectos en la formación:

Berenice. En la escuela se debe de combinar la teoría y la práctica, aquí está organizada la carrera así.

Sin embargo, cuando los estudiantes reflexionan sobre el tránsito de los egresados hacia el campo profesional señalan a la institución en esta visión dislocada de teoría-práctica.

Alonso reconoce dicha dislocación a través de una entrevista que él y sus compañeros le realizan a una egresada de la carrera de Psicología como parte de la tarea que le pidieron en otra asignatura:

Alonso. A nosotros nos dejaron ir a entrevistar a una egresada de la carrera y le preguntamos si le había servido lo que vio en la carrera y ella nos contó que no sabía cómo articular los conocimientos de la escuela con su trabajo.

De esta manera, la dislocación entre teoría-práctica/interior-exterior, implica un posicionamiento por parte del estudiante ante el saber teórico y el saber práctico. Así, Juan refiere que ese *aprender como psicólogo* se encuentra en las “experiencias de afuera” de las aulas, es decir, en la praxis:

Juan. Lo que tú aprendes como psicólogo no se reduce a lo que pasa en el aula sino a las experiencias de afuera.

En este tenor, los contenidos que se revisan dentro del aula parecieran de poca importancia para los estudiantes, sobre todo cuando éstos los perciben como desvinculados de las problemáticas reales del quehacer del psicólogo (Covarrubias, 2013). Daniela y Laura hablan del poco sentido que le otorgan a las materias que no tienen una vinculación con la experiencia profesional:

Daniela. Las cosas que hacemos aquí [la universidad], en algunas materias, me pasa que no les hago mucho caso.

Laura. Es como lo que nos pasó con la rata [como parte de su formación en los primeros semestres de la carrera, los estudiantes cursan asignaturas con enfoque conductista en el que llevan prácticas experimentales en laboratorios], no le vamos a dar terapia a la rata ¿verdad? [Varios estudiantes ríen].

Dicha desvinculación entre el saber qué y el saber cómo no es vivida de la misma manera en todas las clases. En su trayectoria en la carrera, los aprendices han transitado en materias de carácter teórico, experimental y aplicado. Como lo refieren en los episodios anteriores, para los estudiantes las materias con acentuado carácter teórico aparecen desvinculadas de los contenidos de otras materias de carácter aplicado. La importancia de dicha vinculación es algo que constantemente resaltan los estudiantes, en el siguiente punto abordó más acerca del sentido de “aplicar” los conocimientos del aula.

- *Para predicar, hay que poder hacerlo.* Aplicar el material en ellos mismos

Un posicionamiento respecto al vínculo teoría-práctica que resaltaron los estudiantes fue el hecho de que cuando en el aula se posibilitan los recursos y dinámicas para acercarse al “saber cómo”, ellos asumen este conocimiento en una conjunción tanto personal como profesional. Es decir, que el quehacer del psicólogo no sólo se limita al aprendizaje de un cúmulo de técnicas o procedimientos, sino que también implica desplegar reflexiones sobre sus propias problemáticas y la capacidad de “aplicar” el saber cómo en ellos mismos. Laura relata la importancia que tiene para ella lograr reflexiones sobre sí misma a través de los materiales revisados en clase:

Leticia Hola Laura, ¿me podrías hablar de tu opinión sobre el material?

Laura. Me genera conflicto la parte de las emociones, el material me hizo reflexionar sobre las características que tengo.

Leticia. Y crees que el material te sirvió para entender el tema

Laura. Sí, pero me faltaría un poco más de guías, el libro dice nada más el qué pero no el cómo.

Leticia. ¿Se te ha ocurrido algún ejercicio para abordar lo de autoestima con el adolescente?

Laura. No se me ha ocurrido nada. Ya pensándolo, esto me llamó la atención de quedarme en esta sección, el poder conocerme mejor y controlar mis emociones y como dicen para predicar hay que poder hacerlo [con uno mismo].

Esta preocupación por reflexionar sobre sus propias experiencias en relación a los conocimientos de la disciplina se conjuga con otra necesidad, la de “expresar sus experiencias personales”:

Leticia. Hola María ¿qué te pareció el material y los ejercicios que se hicieron en clase?

María. Generalmente nosotros vemos como psicólogos a los demás y sus problemas, pero no a nosotros mismos. Creo que en la clase la Prof. nos permite expresarnos a nosotros mismos y nuestras experiencias, lo cual es distinto a las clases en donde se habla sólo del artículo científico, estas dinámicas hacen más digerible el tema.

De esta manera, los estudiantes consideran que el material propicia la oportunidad de reflexionar sobre sus propias experiencias personales, para posteriormente compartir dichas reflexiones con los demás miembros de la clase. Más adelante describiré cómo dichas experiencias personales fueron usadas como estrategia para aproximarse al encuadre de una problemática en la práctica, para reflexionar sobre las características de

sus futuros usuarios y comprender las diferentes aristas que implicaba la atención psicosocial con adolescentes.

Posicionamientos en torno a la intervención psicosocial con adolescentes

La intervención psicosocial con adolescentes en escuelas secundarias, incluye la atención de una variedad de problemáticas que van desde el bajo rendimiento escolar hasta problemas de índole clínico como violencia intrafamiliar o consumo de sustancias (véase Saucedo, 2009). En las primeras sesiones en el aula, la profesora les mostró a través de los recursos mediacionales (textos académicos y películas) las diferentes problemáticas que se abordaban en las secundarias con los adolescentes. Esto permitió que los estudiantes manifestaran diferentes concepciones en torno a quién es el adolescente y las diferentes ideas que tenían sobre el papel del psicólogo. Sobre esto, Marco le cuestiona a sus compañeros qué piensan de los adolescentes:

Marco le pregunta a Xóchitl qué ideas tiene sobre los adolescentes.

Xóchitl: Que son bipolares.

[Varios estudiantes levantan la mano]

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 van a cooperar.

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

En este sentido, las diferentes concepciones que los estudiantes desplegaron sobre los adolescentes pueden ubicarse en dos extremos; aquéllos que los consideraban como “problemáticos” y una población difícil de atender, y otros, que desplegaban una posición más relacional al considerar que la disponibilidad del adolescente en la terapia dependería también de la actitud con la que se presentara el psicólogo. Dichas concepciones no fueron estáticas y más bien, a lo largo de su participación en los dos semestres que duró la asignatura los estudiantes se fueron re-posicionando con base en las mediaciones analíticas que promovía la profesora y su posterior participación en las escuelas secundarias. Las mediaciones que la profesora daba en el aula, sobre quiénes eran los adolescentes, estaban orientadas sobre todo a mover el foco de las concepciones de “déficit” sobre el adolescente a otras en la que se le concibiera como una persona con recursos para movilizarse al cambio:

Prof. [...] les recalca a los estudiantes que no hay que ver al adolescente como con déficit ¿Cómo entonces lo veremos Alonso?

Alonso. Como una persona en desarrollo.

Prof. ¿Cómo estás pensando al adolescente Marco?

Fernando. Personas que se puede trabajar con ellos y que todos tenemos la posibilidad de desarrollarnos, nosotros estamos para acompañarlos en su desarrollo.

Prof. ¿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 búsqueda de pertenencia.

A través de estas reflexiones, los estudiantes se cuestionaban su papel como psicólogos en la atención con adolescentes y traían a colación un cúmulo de expectativas acerca del deber ser de la profesión. En algunos casos, lo relacionaban con una posición del psicólogo como “el que dirige” y en otros casos se visualizaban como el psicólogo “que acompaña y alienta”, sobre esto las estudiantes comentan que:

Arelí. Nosotros tenemos que alentarlos (a los adolescentes) a tomar decisiones inteligentes.

Daniela. Yo pienso que un adolescente no está preparado para tomar decisiones.

Antonio. Nosotros tenemos que dirigirlos (a los adolescentes) hacia la toma de decisiones, de las herramientas que hay que darle.

Finalmente, los estudiantes desplegaron reflexiones sobre el adolescente “imaginado” usando como recurso el pensar en sus propias experiencias como ex-adolescentes. En las siguientes viñetas daré cuenta de los tres movimientos reflexivos que se construyeron en la interacción en el aula y los recursos mediacionales que sostuvieron estas reflexiones, a saber:

1. Identificación de experiencias personales para el encuadre de una problemática.
2. De las experiencias personales a la proyección de estrategias de intervención.
3. Comprensión integral de una problemática y ensayar estrategias de intervención.

En la Tabla 3 sintetizo la secuencia de los movimientos reflexivos que desplegaron los estudiantes en el aula universitaria y los elementos que logré identificar en cada uno.

Tabla 3. Secuencia de los movimientos reflexivos desplegados por los estudiantes en el aula.

Movimientos Reflexivos	Segmentos de Interacción	Estrategias desplegadas	Recursos mediacionales
Identificación de experiencias personales para el encuadre de una problemática	Registro #2, 4, 5, 8	<ul style="list-style-type: none"> • Pensar en experiencias de su adolescencia • Ejemplos de su vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas de la profesora • Dinámicas en grupos
Proyección de estrategias de intervención	Registro #3, 4, 5, 8, 9	<ul style="list-style-type: none"> • Situar características de los adolescentes • Investigar temáticas • Ampliar visión de intervención • Proyectar estrategias 	<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas • Tomar nota • Listado en el pizarrón
Comprensión integral de una problemática	Registro #9, 11, 12	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar diferentes aristas de un problema • Pensar en casos reales • Vincular temas • Ensayar estrategias • Retroalimentar a compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarrón • Juego de roles • Textos académicos

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de la investigación.

Primer movimiento reflexivo: Identificación de experiencias personales para el encuadre de una problemática

En el proceso de encuadrar una problemática, los estudiantes transitan por diferentes momentos de reflexión-en-la-práctica, en los que interactivamente van construyendo un cúmulo de imágenes y sentidos a través de los cuales van aprendiendo a ver “un nuevo tipo de fenómeno” (Schön, 1992). Este proceso de encuadre que se fue co-construyendo a lo largo del episodio interactivo en el aula, estuvo constituido por diferentes estrategias y recursos en los que se apoyaban los estudiantes para llegar a formularse reflexiones sobre las problemáticas de los adolescentes.

En un primer momento, las reflexiones de los estudiantes se vieron moldeadas por la estrategia de recurrir a las experiencias que vivieron como adolescentes en años previos. A través de recordar estas experiencias, ellos van construyendo una imagen del adolescente como persona, su condición de vida, los contextos en los que es partícipe, las problemáticas sociales a las que se enfrenta y los recursos que tiene disponibles para poder hacerlo. A este respecto, los estudiantes co-construyen un conocimiento que los aproxima a conceptualizar a sus futuros usuarios:

La coord. Daniela habla de la transición de la primaria a la secundaria y de cómo impacta en el adolescente y de los cambios que ocurren cuando están en la secundaria. [Varios estudiantes levantan la mano].

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, 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 y ¿ahora qué voy a hacer solo?

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

A través de usar la estrategia de “recordar su adolescencia” los estudiantes comparten sus diferentes experiencias y reflexionan en torno a éstas con el fin de imaginar las problemáticas del adolescente con el que trabajarán. Así, hablan de ciertas características del ser adolescente, sobre todo de aquéllas que implican situaciones “problema” y que en su momento ellos como adolescentes experimentaron como formas problemáticas a resolver. Arelí le relata a sus compañeros las experiencias de violencia que vivió durante la secundaria:

Areλί. Estaba leyendo el material y me acordé de todas las experiencias en la secundaria, a mí nunca me tocó pelearme, porque yo de por sí soy muy pacífica. Y es cierto que las mamás se meten mucho en los problemas. A mí me tocó que una mamá de una compañera de la secundaria me pegara a mí cuando era una adolescente, me sacó del micro donde iba yo y me cacheteó y me rasguñó los brazos, tuvimos que demandarla.

De esta manera, las narraciones que desplegaban los estudiantes sobre las experiencias que vivieron en su adolescencia fueron una estrategia a la que recurrieron para reflexionar sobre las características de sus futuros usuarios y para imaginar los diferentes componentes de los problemas con los que lidian los adolescentes en las escuelas secundarias.

- Vincular los contenidos de textos académicos con ejemplos de su vida personal

Otra estrategia a la que recurrieron los estudiantes para movilizar procesos de reflexión y aproximarse a las problemáticas revisadas en el aula fue la ejemplificación de aspectos de su vida personal. A través de estos ejemplos, ellos vinculaban las temáticas revisadas en los textos académicos con eventos de su vida que se les presentaron o

presentaban problemáticos y en los que habían puesto en acción determinadas estrategias para resolverlos. En este punto, la coordinadora Grecia promueve entre sus compañeros la reflexión sobre los contenidos del artículo que leyeron:

Martha: Una pareja que tuve era mi motivación, por él yo estudiaba y hacía muchas cosas. Sin él me sentía fracasada, después de que lo dejé empecé a lograr cosas, nunca imaginé que pudiera lograr tanto.

Coord. Grecia: El artículo nos deja ver que de verdad nos cegamos, que vivimos inconscientemente, tú pasaste de vivir inconscientemente a conscientemente. Alguien nos puede dar un ejemplo.

Arelí: Cuando se fue mi novio me sentía muy mal y ahora que me doy cuenta que me condicioné a ver las cosas como todo mal, me dije ¡ya estuvo!, ya no estoy con él, fue un logro.

Coord. Grecia: Es muy importante esto que nos dijo Arelí, empezar a aceptar conscientemente a uno mismo.

Coord. Graciela: El punto para aceptarse es reconocer nuestras áreas de desarrollo, dónde no soy buena. Aquí, en el artículo había un ejercicio con frases.

Asimismo, otro recurso que movilizó dichas reflexiones fueron las dinámicas grupales que proponían los coordinadores de la sesión. En estas dinámicas ellos vinculaban temáticas de los textos con ejercicios en los que les demandaban a sus compañeros ejemplificar conceptos. Estos ejercicios se presentaban en diferentes modalidades según los estudiantes que les tocara coordinar, pero en general todos compartían la característica de ser grupales (todos los estudiantes participaban) y de estar orientados a la vinculación de conceptos con ejemplos de vida. En el siguiente fragmento, la coordinadora Arelí les demanda a los estudiantes que ejemplifiquen situaciones sobre pensamientos irracionales:

Coord. Arelí. Les reparte papelitos para que hablen de ejemplos de situaciones en las que manifiesten pensamientos irracionales.

Fernando. A mí me tocó “derecho a pedir lo que se quiere”, hace tiempo tenía una novia a la que trataba de tenerla consentida en todo y más adelante me di cuenta que yo también tenía derecho a pedir lo que yo quería.

Laura. A mí me tocó “derecho a cambiar de decisión” cuando era chica decía que nunca me iba a casar y ahora quiero casarme.

En resumen, en este primer movimiento reflexivo los estudiantes lograron encuadrar las características y problemáticas de los adolescentes a través de la estrategia de pensar sus propias experiencias como adolescentes. Igualmente, lograron vincular las nociones de los textos académicos con ejemplos de su vida a través de las mediaciones que realizaba

la profesora, y por medio de la coordinación de sus propios compañeros en las dinámicas y ejercicios que les demandaban realizar.

Segundo movimiento reflexivo: Proyección de estrategias de intervención

En un segundo momento, los estudiantes pasan de hablar de las experiencias que vivieron como adolescentes insertos en dificultades a pensar cómo abordar, en el trabajo terapéutico, las problemáticas de los adolescentes. En este segmento de la interactividad, identifiqué las formas de actividad conjunta que se co-construyeron entre la profesora-estudiantes y que promovían que los estudiantes reflexionaran en torno a las estrategias de intervención que podrían desplegar en el trabajo terapéutico con los adolescentes.

- Situar al estudiante en las características de la intervención con el adolescente

Uno de los recursos que promovió en los estudiantes la reflexión orientada a la formulación de estrategias de intervención, fue la modulación, por parte de la profesora, para situar al estudiante en las características y demandas reales que atenderían, en el futuro, con los adolescentes. Así, la profesora les ofrecía un recurso narrativo en el que les describía las características de las situaciones a las que tendrían que hacer frente en el trabajo con el adolescente. En el siguiente fragmento, la profesora les modula a los estudiantes formas discursivas que como psicólogos pueden usar para aproximarse a los adolescentes.

Prof. Entonces en lugar de decir que tiene autoestima alta o baja, vamos a hablar de sus características, como psicólogos vamos a promover el uso correcto de las categorías. Recuerden que cuando estemos trabajando con los chavos no los vamos a llenar de conceptos y dando instrucciones sencillas y capaces de realizar.

También, otro recurso que empleaba la profesora para promover la reflexión en los estudiantes sobre las estrategias de intervención, era el cuestionamiento. Primero, les planteaba situaciones imaginativas del trabajo con el adolescente y después les cuestionaba para que propusieran posibles formas de abordar al usuario en la intervención:

Prof. [...] Les enfatiza “si un adolescente llega y dice tengo autoestima baja, lo primero que van a hacer es preguntarle qué entiende por autoestima baja” [los estudiantes anotan]

Prof. ¿Grecia, qué le vas a decir al adolescente?

Grecia: Preguntarle porque tiene autoestima baja.

Prof. Más que preguntarle por qué tiene autoestima baja, ¿qué le voy a decir Berenice?

Berenice: Por su sentido de aceptación.

Prof.: Estas hablando en un lenguaje muy técnico. Acuérdense que estamos trabajando con la persona del adolescente, sus sentimientos, problemas, etcétera.

En los segmentos de interacción en los que se presentaba este recurso mediacional, la profesora retroalimentaba las respuestas de los estudiantes y les orientaba respecto a las formas discursivas que podrían emplear con el adolescente. En estos momentos de la interacción, los estudiantes formulan sus intervenciones con los adolescentes en un lenguaje técnico y la profesora les orienta hacia cómo formular las intervenciones centradas en las características de los adolescentes.

Dicho carácter situado que ofrecía la profesora para que los estudiantes formularan estrategias de intervención, también era acompañado por otro recurso que promovía la profesora; pedirle al estudiante tomar nota de los puntos a considerar sobre los adolescentes, al momento de encontrarse en la práctica en las escuelas secundarias:

Prof. Entonces, anótenle, ustedes tienen que trabajar con un enfoque centrado en la persona, en el caso de los adolescentes, ustedes tienen que enfocar muchas estrategias para que se logren cosas centradas en el adolescente, no en sus maestros, ni en sus padres.

De esta manera, los estudiantes tomaban notas de las posibles características de los adolescentes a los que tendrían que atender. Esto les permitía, por una parte, mantener un cúmulo de ideas para poderlas usar posteriormente en la intervención psicosocial, y por otra, les orientaba a cómo, desde su posición como psicólogos, actuar frente a las problemáticas que se les presentarían en las secundarias. Asimismo, favorecía que los estudiantes se fueran posicionando como psicólogos frente a los adolescentes:

Prof. [...] La parte que quiero que ensayemos en las semanas que restan es cómo llevar a los adolescentes a la reflexión, ustedes tienen que tener formas para que el adolescente reflexione, lenguaje, herramientas, etc. Por eso no vamos a poder sacudirlos, regañarlos, decirles discursos, porque entonces van a decir que el psicólogo es igual que los profesores [varios estudiantes anotan en sus cuadernos].

El ensayar otras formas discursivas para abordar a los adolescentes fue un recurso valioso que promovió la profesora, que coadyuvó desde el aula, a la transición que los estudiantes experimentarían a la práctica en la escuela secundaria. Así, las reflexiones no sólo estaban orientadas hacia un contenido disciplinario, sino también a que los estudiantes se proyectaran asumiendo una posición como psicólogos frente a los diversos actores de la escuela secundaria. En el siguiente punto doy cuenta de este tipo de reflexiones.

- Ampliar la visión de la intervención. Reflexionar sobre otros actores implicados en el trabajo con los adolescentes

Otro elemento, que les permitió a los estudiantes proponer estrategias de intervención, fue el reflexionar sobre los diferentes actores que se relacionaban con los adolescentes (ej. padres de familia, profesores, orientadoras, directivos). A través de ampliar su visión de las relaciones que se tejen en las escuelas secundarias, los estudiantes lograban incluir a estos actores en sus estrategias de intervención.

En este sentido, en el siguiente episodio interactivo los estudiantes reflexionan en torno a cómo es visto, en general, el adolescente con problemas en la escuela secundaria por los profesores y cómo dichas visiones afectan al adolescente:

Coord. Marco: habla de la percepción de los profesores hacia los estudiantes víctimas de violencia, le pregunta a Raquel sobre qué es lo que dice el texto sobre ese tema.

Raquel. Para ellos [los profesores] el problema no se puede resolver, piensan que si los padres no pueden con sus propios hijos, menos ellos.

Grecia. De hecho, los ven como algo normal el que todos los adolescentes se pelean, es su frase favorita.

Bertha. Yo apenas hace unos años me enteré con esto del *bullying*, que yo era víctima de esto en la secundaria y que nunca hicieron nada las autoridades, porque esto lo veían muy normal.

Además de reflexionar sobre el papel de los profesores y la familia en las problemáticas que enfrentan los adolescentes, los estudiantes integraban estas reflexiones a los primeros intentos de formular estrategias de intervención. Así que, se cuestionan cómo podían intervenir en problemáticas complejas y reconocían que el trabajo no sólo se puede centrar en el adolescente, sino que también existe la necesidad de un trabajo

conjunto con la familia y profesores. Los estudiantes reflexionan al respecto de estos elementos:

Coord. Marco. Bueno para concluir con este tema ¿cómo manejarían ustedes la violencia en la escuela?

Daniela. Pues entrenando a los adolescentes, no expulsándolos inmediatamente como se hace en algunas escuelas.

Laura. Haciendo un trabajo conjunto de padres, profesores y autoridades.

María. Pues trabajando con ellos, con sus capacidades.

En dichas reflexiones, los estudiantes trabajan en conjunción con sus pares para co-construir procesos reflexivos en tono a la temática que estaban abordando. Así, el coordinador Marco les cuestiona a sus compañeros para que propongan una intervención en la problemática de la violencia. Desde estos primeros acercamientos, los estudiantes se proyectan en su futura intervención trabajando colaborativamente y de manera integral con padres, profesores y adolescentes.

- Indagar sobre los componentes de un problema para ampliar su comprensión

Una estrategia que usaron los estudiantes para reflexionar sobre cómo abordar una problemática desconocida para ellos era recurrir a la indagación de los componentes que la integraban. En esta búsqueda por comprender las características del problema que desconocían algunos movilizaban recursos de búsqueda por internet. En este caso, Arelí se interesa por la problemática de cortes en el cuerpo y narra a sus compañeros las definiciones y videos que encontró, al respecto del tema, en el Internet:

Arelí. Yo estuve buscando en el DSMI y 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 auto-confirma con las lesiones. Y también busqué videos en *YouTube* de casos reales de personas que se auto-lesionaban y vi que muchos contaban la historia a través de tarjetas y no hablaban.

De la misma forma, otros estudiantes recurrían a las experiencias que habían tenido en otros contextos y, sobre todo, al conocimiento que otros más expertos les habían explicado para reflexionar sobre los componentes de una problemática. Al respecto Xóchitl narra las explicaciones que le dieron sobre la temática de cortes en el cuerpo durante su participación en un trabajo de atención psicológica:

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

De esta manera, Xóchitl vincula el conocimiento que tenía de su trabajo en la atención psicológica para comprender la problemática abordada en clase, recurrir a estas experiencias les permitía a los estudiantes elaborar una imagen más completa de las dimensiones que integraban una problemática y empezar a planear estrategias de intervención con base en esos componentes. A continuación abordo este tipo de reflexiones.

- **Proyectar e imaginar al adolescente para planear estrategias de intervención**

Finalmente, como parte de este movimiento reflexivo los estudiantes recurrían a proyectar e imaginar situaciones del trabajo terapéutico con los adolescentes y a construir estrategias imaginativas de intervención. Un recurso que posibilitó que se dieran dichas proyecciones fue la mediación de la profesora, en especial los cuestionamientos dirigidos a que el estudiante construyera formas de intervención. En el siguiente episodio la profesora les cuestiona a los estudiantes sobre sus ideas para intervenir en una situación de exclusión:

Prof. Entonces esta es una situación de exclusión, el adolescente se desaparece ¿cómo se les ocurre que puedan hacerlos visibles?

Xóchitl. Cambiándole el aspecto.

Prof. Entonces estamos trabajando con habilidades sociales ¿Ya saben entrenar habilidades sociales? [Varios estudiantes dicen que no].

En estos momentos, los estudiantes no logran integrar la totalidad de aristas de una problemática, es decir, se les dificulta articular el saber qué y el saber cómo. Ellos son capaces de proyectar hacia un futuro el conjunto de acciones que seguirían en el trabajo terapéutico y de ampliar su visión hacia otros actores involucrados en la problemática además del adolescente, por ejemplo, en el siguiente episodio Marco es capaz de proyectar una estrategia que incluye una secuencia de acciones con los padres de familia:

Prof. Vayan pensando cómo intervenir en estos puntos, a ver Marco ¿qué estrategias se te ocurren?

Marco. Para la exclusión voy hablar con padres, preguntarles qué ha notado en su hijo, qué han hecho con eso.

Prof. [Anota en el pizarrón] Siempre hay que explicarle al padre que los cortes implican sufrimiento en su hijo, tratando de que no sientan que es culpa de ellos como padres. [Señala el pizarrón] Éste es un esquema de una ruta de intervención, Graciela, ¿qué otro punto trabajarías?

Un elemento presente en estos episodios de interacción, es que la profesora retroalimentaba las primeras estrategias que construían los estudiantes y les ofrecía elementos para pensar en las implicaciones de las mismas y cómo éstas se insertaban en “rutas de trabajo” es decir secuencias complejas de intervenciones que estaban dirigidas a la resolución de los diferentes niveles que componían una problemática.

En el siguiente movimiento reflexivo, se observan episodios interactivos en los que los estudiantes lograban poner en acción a través del recurso mediacional de *juego de roles* estrategias más complejas, articular los componentes de una problemática y ensayar fragmentos de rutas de intervención.

Tercer movimiento reflexivo: Comprensión integral de una problemática

En este punto, quiero mostrar cómo advertí en los últimos registros, en el segmento de interactividad entre profesora-estudiantes, que se fue construyendo un proceso de traspaso progresivo del control, es decir, que progresivamente los estudiantes, a través de la mediación de la profesora, desplegaban una actuación cada vez más autónoma en la proyección de estrategias de intervención. Asimismo, resalto cómo a través del recurso mediacional de juego de roles se posibilitaron formas de reflexión de los estudiantes, sobre las estrategias que podían proponer para una problemática específica y las diferentes aristas que tenían que contemplar para llegar al encuadre de la misma.

- **Comprensión de las diferentes aristas de una problemática**

En estos momentos de la interacción los estudiantes trataban de integrar el conocimiento de diferentes fuentes de información para comprender las diferentes aristas de una problemática. Una de las formas en que construyeron este conocimiento fue a través del recurso mediacional de los textos académicos, en ellos los estudiantes encontraban descripciones de los factores y elementos involucrados en la constitución de una problemática social. Primeramente, ellos identificaban estos elementos:

Laura. El artículo habla de que una causa de realizarse auto-lesiones es el desequilibrio emocional, un ejemplo de éste ¿cuál sería Marco?

Marco. Sentirse excluido.

Laura. Y también habla de la incapacidad para verbalizar y expresar emociones.

Alonso. Y por el entorno familiar.

Posteriormente, daban paso a discutir sobre la complejidad de la problemática, los actores involucrados en ella y las posibles vías de intervención con esos elementos. En este fragmento de interacción, ellos piensan en el adolescente a través del texto e imaginan la complejidad que entraña la problemática de cortes en el cuerpo de los adolescentes, en dicha complejidad visualizan los factores familiares y psicológicos implicados y cómo éstos están inexorablemente conectados:

Juan. Yo quería mencionar el aspecto familiar, de hecho habla de las características de la madre, Arelí qué dice de esto.

Areli. Pues que es una madre que no les hace caso, muy autoritaria.

Juan. ¿Cómo se te ocurre tratar con una madre así?

Areli. No sé, eso era lo que estaba pensando cuando leía.

Bertha. Yo estoy pensando al adolescente con el texto y cómo trabajo con autorregulación, creo que si le enseñas a controlar sus pensamientos.

Juan. Yo me lo imagino así, como un chipote, donde le apachurras a una cosa y sale otra por otro lado.

Otro elemento presente en este acercamiento a la comprensión integral de una problemática, era el que los estudiantes recurrían a pensar casos reales de las problemáticas tratadas en clase, estos casos podían hacer referencia a familiares o amigos que las experimentaban, o bien casos que habían leído o escuchado de otra persona. En el siguiente fragmento, Martha narra el caso de su prima que se realizaba autolesiones en el cuerpo. Ella trae a colación la vivencia de su prima para comprender parte de las experiencias que se viven en una situación de autolesiones en el cuerpo, en su discurso identifica tanto los factores familiares como psicológicos de dicha problemática:

Martha. A mi prima le sucede que se hace cortes en el cuerpo, tiene una situación muy difícil en su casa, de muchos conflictos y pues su familia nada más la regaña y luego que la veo y está toda cortada, le pregunto ¿quieres hablar? y me dice “no, porque tú también me vas a criticar” y yo le digo “no, yo no te voy a regañar, yo no te voy a juzgar”. Y entonces me contó “yo a la hora de cortarme siento un alivio, es como si por la herida me entrara aire y todo lo malo saliera”.

Asimismo, para este encuadre integral de la problemática los estudiantes comenzaban a vincular temas revisados en otras clases o en lecturas anteriores que habían realizado para otras materias. A través de la vinculación con otros materiales trataban de explicar las diferentes aristas a las que tendrían que atender en su futuro trabajo con los adolescentes y los factores que propiciaban una problemática social. En este caso, Laura

explica cómo visualiza la relación entre el divorcio y el fracaso escolar en los adolescentes:

Graciela. El texto habla de los efectos que producen un divorcio en la salud y el desempeño académico del adolescente.

Alonso. Es algo con lo que vamos a trabajar, el adolescente empieza a decaer en su desempeño escolar.

Laura. Esto lo relacioné con el material de deficiencias académicas, porque cuando se va el padre, puede que sea éste el que lo motive para estudiar, entonces si se va el adolescente puede perder esa motivación y deja de estudiar.

Por último, una estrategia más que les permitió a los estudiantes comprender la complejidad de una problemática social, fue pensar en las diferentes experiencias de los adolescentes y de las personas cercanas a éste. Ampliaron su visión sobre la intervención y pensaron estrategias que contemplaran las experiencias tanto de los padres de familia como del propio adolescente. En este punto, Antonio refiere su visión sobre los padres de familia y cómo éstos ven a sus hijos en la adolescencia:

Antonio: Bueno yo veo que también para los padres no es fácil que de estar pequeños sus hijos y ayudarlos en todo, un día lleguen a ser adolescentes y no puedan tomar decisiones por ellos.

De esta manera, en este tercer movimiento reflexivo, los estudiantes comenzaban a imaginar las diferentes experiencias de los actores con los que iban a interactuar en la escuela secundaria para comprender, parcialmente, las condiciones de vida de cada uno. Antonio identifica la actitud de los padres de familia y valida los significados que pueden construir en torno a sus hijos. Eventualmente, la identificación de estas experiencias les permitirá a los estudiantes establecer objetivos en la terapia centrados en la visión de los clientes y construir estrategias considerando el punto de vista de los clientes. Al respecto, en el siguiente punto, abordo las primeras aproximaciones que realizaron los estudiantes en la construcción de estrategias de intervención.

- Enlistar secuencias de intervención a través del uso del pizarrón

Un recurso mediacional en el que se apoyó el despliegue de reflexiones en torno a las estrategias de intervención, por parte de los estudiantes, fue el uso del pizarrón para enlistar secuencias de intervención. Este recurso era empelado tanto por la profesora como por los estudiantes. En este último caso, los estudiantes pasaban al pizarrón por instrucción de la profesora y anotaban una lista de ideas de secuencias de intervención que sugerían sus compañeros. Así, en el siguiente episodio, la profesora le cuestiona a

Marco sobre las estrategias que trabajará con el padre de familia, a Marco no se le ocurre ninguna estrategia, sin embargo, pasa al pizarrón y anota las ideas que sugieren sus compañeras:

Prof. Ahora pasen a anotar sugerencias para trabajar con el padre divorciado, qué es lo primero que van a hacer ¿qué vas hacer Marco?

Marco. No sé [pasa al pizarrón y espera las respuestas de sus compañeros]

Laura. Identificar en qué etapa están del divorcio.

Xóchitl. Diferenciar la problemática del divorcio de la del hijo.

Berenice. No hablar mal del papá delante del hijo.

Xóchitl. Ponerle atención al hijo.

Fátima. No hablar de los problemas enfrente del adolescente.

Otra forma de usar este recurso, fue que la profesora enlistara en el pizarrón las ideas de los estudiantes. Justamente, en el siguiente ejemplo, la profesora les pide que den ideas para llevar a la reflexión al adolescente. Los estudiantes dan un listado de acciones que la profesora retroalimenta, precisa y anota en el pizarrón:

Prof. Entonces para trabajar con los adolescentes tienen que llevarlos a reflexionar [anota en el pizarrón] sobre en qué situaciones de riesgo están y ¿qué se les ocurre para trabajar con eso?

Alonso: Trabajar con las cogniciones

Arelí: Ver la frecuencia

Laura: Eso de aceptación, valía, etc. Se me olvida el nombre.

Prof. Ajá, las áreas psicosociales.

Martha: Habilidades sociales.

Prof. Sí, muy bien esa parte que hemos estado trabajando de decir que no.

A través del recurso mediacional del pizarrón y los cuestionamientos de la profesora, los estudiantes lograban identificar secuencias de intervención, en algunos momentos se les dificultaba la vinculación con algunas de las nociones teóricas que se habían abordado y es mediante la identificación de los conceptos en el pizarrón y la constante retroalimentación de la profesora que progresivamente se van apropiando de estos contenidos. En el siguiente punto hablo de otro recurso mediacional que apoyó el despliegue de reflexiones sobre las estrategias de intervención.

- Poner en acción secuencias de intervención a través del juego de roles

Finalmente, a través del uso del recurso mediacional de juego de roles, los estudiantes lograban ensayar secuencias de intervención que podrían usar tanto con los adolescentes como con los padres de familia. En estos episodios interactivos, la profesora les solicitaba a los estudiantes que pasaran al frente y actuaran una escena en la que tenían

que resolver determinadas problemáticas. En el siguiente caso, pasan dos estudiantes (María y Antonio), a representar una sesión de trabajo con un padre de familia. María asume el rol de terapeuta y Antonio de padre de familia. En estos primeros ensayos los estudiantes se muestran inseguros y nerviosos al realizar el ejercicio, sin embargo, en todo momento reciben retroalimentación tanto de la profesora como de sus propios compañeros:

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 el padre se molesta que el hijo diga eso.

Prof. 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.

Prof. María, hazle preguntas cortas.

En el episodio interactivo, María se muestra insegura y dubitativa de abordar al padre de familia ficticio (Antonio). Sin embargo, conforme va ensayando y elaborando sus preguntas, la profesora y sus compañeros le hacen reflexionar sobre los elementos que debe prestar atención en una entrevista como el formular preguntas precisas y claras, el no hacer afirmaciones e introducir preguntas abiertas. De esta manera, en el aula se dan los primeros acercamientos con la intervención y desde estas experiencias los estudiantes pueden imaginar las diversas situaciones a las que se enfrentarán en el escenario profesional.

En síntesis, lo descrito hasta el momento puede darnos indicios de que los estudiantes viven el aula como un espacio en el que se revisan contenidos que les permitirá transitar hacia el contexto de práctica del servicio social. Sólo cuando existe una organización en el aula que favorece el vínculo entre la teoría y la práctica, los estudiantes logran desplegar reflexiones que les permiten aproximarse a una problemática, comprender sus diferentes componentes y proyectar una serie de estrategias dirigidas a la resolución de problemas en la práctica. De hecho, la práctica entendida como el proceso repetitivo-experimental a través del cual el aprendiz de una profesión transita para volverse en cierto sentido especialista y desplegar un conocimiento que tiende a volverse

progresivamente rico, eficiente, tácito y automático, puede lograrse en la medida en que es actuado y vivido desde la acción (Schön, 1992).

Las expectativas de los estudiantes sobre las experiencias en el continuo dentro-fuera del aula, giran en torno a desarrollar este *practicum* de habilidades y destrezas que les otorguen el posicionamiento social de “ser psicólogos”. Sin embargo, como lo menciona Schön (1992:61), “[...] los aprendices se sienten inquietos porque no pueden describir este saber cómo, no pueden justificar como legítimo el conocimiento profesional, no pueden incrementar su mirada de profundidad y cualidad, y no pueden confiar en ayudar a los otros”. Vinculado a los diversos sentidos de ser estudiantes dentro del aula, en el siguiente eje analítico abordaré las diferentes formas identitarias parciales que los estudiantes desplegaron durante su participación en el aula.

3. “Los consejos de amiga se quedan en la jardinera”. De estudiantes a psicólogos: transición a formas identitarias parciales

La intención de este eje es mostrar las conexiones que los estudiantes hacían de su aprendizaje en el aula con otros contextos en los que eran partícipes. Así, primero identificaré las interconexiones de las que hablaron los estudiantes, para después situar las transiciones en el aula hacia otras formas identitarias entrelazadas en su participación en otros contextos. En esta parte, resaltaré cómo dichos tránsitos incluían también una proyección parcial hacia su identidad como psicólogos, con el fin de mostrar que la identidad profesional se da a través de un proceso relacional entre las experiencias personales y las demandas del contexto (Holland et al., 1998).

“No puedo dejar de ser persona”. La identidad en interconexión con contextos de práctica social

Resulta indispensable concebir el aula como un espacio interconectado con otros contextos de práctica social (Dreier, 2011; Holland y Leander, 2004; Lave y Packer, 2011) de los que eran partícipes los estudiantes, para comprender las diferentes formas identitarias y posicionamientos que se co-construyeron durante los episodios interactivos en el aula. Como lo mencioné al comienzo del capítulo, los estudiantes no sólo pueden ser reducidos al sentido “escolar”, ya que ellos mantienen otras membresías como personas que se mueven en una variedad de contextos en los que son jóvenes,

amigos, novios, hijos de familia, y futuros profesionales. Así, Antonio se reconoce no sólo como psicólogo en formación, sino que resalta ser persona dentro del proceso de formación profesional:

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

En este sentido, en lo que sigue intentaré dar cuenta del complejo proceso en el que los estudiantes hablaban de sus diversas formas identitarias en otros contextos fuera del aula y sobre las vinculaciones que realizaban entre una identidad y otra; las confrontaciones, reflexiones cruzadas y conciliaciones que elaboraban dentro de las interacciones en el aula.

- *Transición identitaria: De ser jóvenes a estudiantes*

En coincidencia con los estudios sociológicos en los que se resalta la condición juvenil de los estudiantes (Dubet, 2005; Dubet, y Martuccelli, 1998), a través de sus diversas participaciones, los estudiantes manifestaron el entrecruce de sus identidades como jóvenes y estudiantes. Un aspecto que resaltaron al respecto, fueron sus diferentes condiciones como jóvenes, en las cuales se veían implicados en dilemas y conflictos. Ellos traían a colación estas experiencias no sólo para vincular los contenidos revisados en el aula, sino como una forma de poner en acción un posicionamiento fuera del aula como estudiantes de psicología. Así, Berenice narra que ante una situación problemática recordó los contenidos revisados en la materia y actuó conforme a esta identidad de ser estudiante de psicología que estaba desplegando:

Berenice. El fin de semana me dijeron algo y me decía por qué me siento así, debería dejar esto a un lado [...] Me acordé de la clase, de lo que hemos estado viendo, de ponerle nombre a mis emociones y me pregunté ¿Qué es lo que estoy sintiendo?

De igual manera, socialmente los estudiantes son posicionados como jóvenes por sus familias, por los profesores en la universidad y en la interacción en el aula, en particular, por la profesora. A través de estos posicionamientos se les señala el inter-juego entre su identidad como jóvenes y estudiantes en formación profesional, el tránsito de una identidad a otra supone, además del desarrollo de un cúmulo de habilidades que se espera desplieguen como “adultos y profesionales”, que progresivamente se asuman

más como profesionales que como jóvenes. Este proceso progresivo que implica transitar de ser joven a profesional de la psicología, es señalado por la profesora en la interacción en el aula:

Coord. Xóchitl. Pone en el pizarrón frases para que reconozcan pensamientos irreales, les pregunta a sus compañeros sobre ejemplos de esas frases.

Graciela. Con mi mamá cuando me manda por algo y me molesto.

Prof. Ahorita con el ejemplo de Graciela me recuerda que ustedes como jóvenes no tienen desarrollada la habilidad de tacto, son muy directos y no miden sus palabras, dentro de los procesos de socialización y como profesionales de la psicología, tienen que rescatar los puntos positivos, los recursos personales que tienen, entonces el tacto social es una de las habilidades que tienen que desarrollar para enseñársela al adolescente.

En virtud de lo anterior, en esta transición los estudiantes ensayaban movilizar diferentes recursos que revisaban en las aulas universitarias para dar sentido y dirección a sus decisiones fuera de éstas. Martha narra las dificultades que tiene en su contexto de trabajo para poner en acción habilidades sociales y de negociación:

Martha. Para la frase “las cosas no salen como quiero” [se refiere a una frase que venía en un texto relativo a cómo entrenar cambio cognitivo en las personas] a mí siempre me pasa que en mi trabajo como *hostess* en un restaurant, porque como tengo que asignar mesas que la gente no quiere y luego las chavas que llegan me tratan muy déspotas y me cuesta mucho negociar con los clientes.

Mediante estas narraciones ellos tratan de darle sentido a sus experiencias estudiantiles y que no queden como una mera repetición de contenidos. Es interesante ver cómo las reflexiones que se realizan dentro del aula se las llevan a otros contextos para ensayar esta forma identitaria de ser estudiantes. Posteriormente, Martha narró que gracias a poner en práctica el ejercicio de cambio de pensamientos dejó de tener problemas en su trabajo con la clientela. En otro comentario, Marco narró las sugerencias que le dio a su novia y que se encuentran vinculadas con los textos académicos que se revisaron en el aula:

Marco. Con mi novia me cuenta sus problemas con su familia y me dice que no debería sentirse así y yo le digo que tiene que validar sus sentimientos.

Por tanto, el tránsito de una identidad a otra, suponía no sólo la puesta en acción de habilidades para trabajar en el futuro próximo con los adolescentes, sino el otorgarle un sentido y una legitimidad a sus prácticas como personas. El posicionamiento como estudiantes de psicología, frente a los dilemas de su condición como jóvenes, era

mediado tanto por este sentido que co-construían de saberse poseedores de un cúmulo de conocimientos y estrategias que posibilitaban su relación con los otros, como también, por las demandas sociales en las que se les exigía desplegar su identidad como “psicólogos”.

- *Transición identitaria: De ser estudiantes a psicólogos*

Una parte importante de las transiciones identitarias que se co-construyeron en el aula, fue el pasar de ser estudiantes a psicólogos profesionales. En dicho movimiento los estudiantes reconocían la dificultad de concebirse a sí mismos como profesionistas. Marco comenta la dificultad que él experimenta para sentirse profesionista y les cuestiona a sus compañeros sobre sus experiencias en este tránsito identitario:

Marco. [...] como se dice en el artículo ahorita a nosotros todavía nos cuesta percibirnos como profesionales, al menos a mí me pasa esto y estoy seguro que a ustedes [se dirige a sus compañeros] les ha pasado igual. Les pide que comenten sus experiencias al respecto.

En cierto sentido, los estudiantes asumían como ilegítima su identidad profesional como psicólogos éste no reconocimiento era mediado en gran parte porque consideraban que tenían una “embarrada” de conocimientos y por tanto, se sentían incapaces de hacerle frente a las demandas sociales de la profesión. También, Martha narra los dilemas a los que se enfrentó cuando en su contexto familiar le solicitaron poner en acción su identidad profesional como psicóloga.

Martha. A mí 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 psicológica 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.

Los estudiantes reflexionan sobre su propia identidad profesional e identifican como elementos que la obstruyen o coartan la falta de apoyo por parte de los profesores para facilitar la pertenencia y construcción de una seguridad como profesionistas. Un elemento que señalan es el no poderse autonombrar “psicólogos”, según lo que les indican algunos profesores, desde el inicio de la formación profesional, al respecto Juan señala:

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

Otro elemento que los estudiantes reflexionan, gira en torno a la falta de pertenencia a la profesión, la dinámica del *ethos* profesional; se comparan con otras disciplinas como la medicina, en las que los estudiantes son tratados con la posición social de “doctores”, o lo comparan también con disciplinas como la abogacía en la que se les exige a los estudiantes portar vestimentas formales que los hace identificarse socialmente como profesionistas. Al respecto Berenice y Xóchitl reflexionan sobre las identidades de los médicos y abogados:

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.

A pesar de concebir esta identidad profesional como difusa e ilegítima, los estudiantes referían también las estrategias y acciones que podían desplegar para afianzar su identidad profesional y “darse” a reconocer como psicólogos frente a los usuarios. Al respecto, María refiere usar la estrategia de nombrarse como “psicóloga” frente a los futuros usuarios para re-afirmar su identidad profesional:

María. Yo creo que depende mucho de la actitud que asumas, si dices “yo soy la psicóloga y voy a trabajar con su hijo” habla de que crees en tu trabajo.

En consecuencia, el posicionamiento que los estudiantes asumen en tanto psicólogos está en gran parte mediado por la actitud que se desplegaba frente a los usuarios con los que se interactúa. Cabe mencionar que algunos estudiantes ya habían vivido como parte de sus experiencias en otros contextos este posicionamiento como psicólogos, y que a partir de estas experiencias ellos proyectaban una identidad profesional más elaborada. Así, Xóchitl comenta cómo logró tomar un posicionamiento como psicóloga:

Entrevistadora. Y cómo te imaginas que será tu intervención como terapeuta en las secundarias.

Xóchitl. Siento que será muy padre, como ya he tenido práctica, en una escuela estuve de asistente. Creo que lo primero es la actitud, sino te sientes psicólogo pues no lo vas a hacer, es que te la creas. Yo me puse la meta de entrar a trabajar como psicóloga, de buscar trabajo, es cómo tú te vendas.

Así, identificarse a sí mismos como psicólogos es producto de un entramado de posicionamientos: los que logran por ellos mismos al ganar más experiencia en la práctica, los que les adjudican los demás al reconocerlos como psicólogos, más la conjunción de experiencias que logran a partir de su preparación en las aulas y en las intervenciones en escenarios profesionales.

- *Transición identitaria: De ser amigos a terapeutas*

La tercera transición identitaria que se co-construyó en el aula tenía que ver con el posicionamiento que los estudiantes asumían como amigos/compañeros y que distinguieron de su posición como terapeutas. Asimismo, este tránsito identitario fue puesto en acción sólo cuando se utilizaba el recurso mediacional del *juego de roles*. A los estudiantes se les pedía que ensayaran con sus compañeros algunas secuencias de intervención terapéuticas con problemas reales que los estudiantes tuvieran que resolver en su vida cotidiana. Con base en esta dinámica, los estudiantes se sumían en el papel de terapeuta y se posicionaban de esta manera frente a sus compañeros.

Dicho posicionamiento implicó, por una parte, asumir que su identidad como amigos o compañeros tenía que desplazarse para poner en acción reflexiones y acciones propias de su identidad como terapeutas. Por consiguiente, los estudiantes relatan los dilemas que les supuso asumir dicho posicionamiento y sobre todo trazar una línea imaginaria entre su condición como amigos-compañeros:

Prof. Graciela, ¿cómo te sentiste con tu terapeuta [el compañero de salón que fungió como su terapeuta durante el ejercicio]?

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

Prof. ¿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 llevó para practicar.

Prof. 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 estaban más lineales, estaba tratando de ver el problema y no las cualidades.

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

En el proceso de tránsito de una identidad a otra, ellos reconocen las características que encarnan sus posiciones como terapeutas, desde esta posición proyectada del terapeuta identifican que discursivamente no puede ser igual a un diálogo como “amigos”, desde esta identidad como terapeutas ellos asumen un “deber ser” de profesionistas que incluye realizar cuestionamientos a los usuarios, dar soluciones, y no evaluar o etiquetar al usuario. Del mismo modo, desde su participación en el aula los estudiantes contaron con recursos mediacionales para apoyar sus posicionamientos identitarios como psicólogos. A continuación, describo dichos recursos y cómo fueron empleados por los estudiantes.

- Estrategias identitarias para pensarse como psicólogos

Vinculado a lo anterior, esta identidad como psicólogos aunque no era reconocida legítimamente por los estudiantes y algunos profesores, dentro del aula se dispuso un cúmulo de recursos y estrategias para que fuera movilizada. Así, la profesora en el aula les solicitaba que pensarán en presentarse como psicólogos ante las autoridades de la escuela secundaria en la que estarían prestando sus servicios, para facilitar esa identidad les solicitó también credenciales con el nombre de psicólogo y que éstas fueran portadas durante su estadía en la escuela secundaria. En este fragmento, la profesora les modela a los estudiantes que se presenten como psicólogos frente al personal de la escuela secundaria, de modo que dicha posición favoreciera una relación de colaboración con los maestros:

Prof. Entonces anótale **Alonso**, para tratar al maestro hay que ensayar formas de solicitarle permiso de sacar al adolescente. **Raquel** encárgate de hacer unas credenciales con el nombre de cada uno de tus compañeros para que se presenten ante el profesor diciendo “Maestro yo soy el psicólogo tal, me permite a este adolescente” [con énfasis] Siempre tienen que tener esta actitud de respeto y pedir mucho la opinión del profesor.

Además, otra estrategia identitaria que se dispuso en el aula por parte de la profesora fue la solicitud de una vestimenta formal para ingresar a la práctica en las escuelas secundarias, de esta manera les resaltaba a los estudiantes un posicionamiento como psicólogos que implicaba formalidad y responsabilidad de su parte para con las actividades profesionales que tendrían que realizar fuera del aula:

Prof. “Antes de entrar a la exposición de violencia familiar, quiero hacerles algunas sugerencias porque el próximo lunes ya entramos a las secundarias [los

estudiantes expresan su sorpresa y ansiedad, hacen comentarios entre ellos]. Entonces requiero que vengan un poco más formales de lo que vienen”. Les da sugerencias sobre el tipo de ropa que pueden usar. “Lo que me interesa es que el personal de la secundaria los vea como profesionales formales y responsables y que mantengan esta manera de vestir hasta octavo semestre porque luego ya en esas fechas se les olvida”.

Finalmente, a través del recurso mediacional de *juego de roles*, también se promovían posiciones identitarias para que los estudiantes pensaran en su identidad como psicólogos en el contexto de práctica del servicio social. Estas estrategias consistían en que la profesora les moldeara e introdujera formas discursivas de posicionarse ante los usuarios. También en algunos casos, los estudiantes que observaban la retroalimentación realizada por la profesora podían retroalimentar a sus compañeros y mantener la estrategia de “presentarse como psicólogos”. En el siguiente fragmento, Laura logra desplegar esta estrategia identitaria y se presenta como psicóloga ante la madre de familia imaginaria:

La **Prof.** solicita la participación de otros compañeros y le pide a **Laura** que pase al frente y que simultáneamente **Fernando** y **Antonio** vayan a anotando sugerencias en el pizarrón para el trabajo con padres. Laura toma su cuaderno y pasa, le dice “Buenos días, mi nombre es Laura... y yo soy la psicóloga que está atendiendo a su hijo, el cual últimamente ha tenido problemas en su desempeño escolar debido a que le da miedo participar y esto ha influido en sus calificaciones, no sé qué me pueda decir usted respecto a esto”.

Cabe resaltar que estas apropiaciones que los estudiantes hacían de sus posicionamientos como psicólogos incluían formas discursivas de presentarse, gestos y posturas físicas que acompañaban su forma de presentarse ante otros como psicólogos. En síntesis, los procesos de apropiación y transición de una identidad a otra estaban sostenidos por los recursos y mediaciones dispuestos en el aula. Estas identidades suponían un ir y venir, entre las diferentes identidades que los estudiantes sostenían en sus contextos de práctica social. En el siguiente punto doy cuenta de otras transiciones.

Para concluir este apartado, quiero puntualizar que si bien las transiciones parciales de la identidad que construyeron los estudiantes durante su interacción en el aula nos hablan de su subjetividad y el entretendido de ésta con 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 construir una identidad-en-la-práctica parcial 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 se verán completadas y puestas en acción hasta que ellos ingresen como participantes legítimos a la práctica del servicio social en las escuelas secundarias.

En este sentido, la identidad profesional concebida como una negociación entre las demandas sociales y las experiencias personales, nos habla más de un proceso relacional que se actualiza y re-configura a través de la práctica y en situaciones específicas. Durante los ejercicios de juego de roles, los estudiantes lograban desplegar una identidad parcial como psicólogos o terapeutas. Estas proyecciones permitían que identificaran formas y sentidos para actuar en la práctica; asimismo, se apropiaban de ciertas estrategias para lograrlo, además de tener que poner en acción habilidades para resolver lo que se les demandaba propiciaban que fueran otorgándole un sentido a su postura como profesionales de la psicología. De esta manera, la organización de las actividades en el aula permitía en gran medida que los estudiantes desplegaran estas formas identitarias hacia otros contextos y en especial hacia su futura práctica en las escuelas secundarias.

4. “La intervención me da miedo, pero sé que tengo el respaldo de la profesora”. Emociones implicadas en las proyecciones sobre la práctica

Finalmente, en este eje mi objetivo es mostrar el papel de las emociones en las proyecciones que los estudiantes elaboraron sobre su futura práctica en las escuelas secundarias. Parte de estas emociones que desplegaron fue el miedo y la ansiedad ante su futura práctica en las escuelas secundarias. También desplegaron este tipo de emociones cuando realizaban los ejercicios de juego de roles. Lo interesante de este punto es que los estudiantes reconocían contar con recursos para manejar y afrontar sus emociones en su futura práctica como: el apoyo de la profesora, sus apuntes, conocimientos y apoyo en sus compañeros. En lo que sigue, analizo el papel que tuvieron estas emociones en las proyecciones que elaboraron sobre su futura práctica.

Emociones, proyecciones sobre la práctica en escuelas secundarias

Al ubicarse como inexpertos en la práctica del servicio social, los estudiantes desplegaban una serie de emociones al realizar proyecciones del trabajo que realizarían en las escuelas secundarias. Así, el miedo aparece como una emoción implicada en cómo ellos se visualizan como inexpertos en la práctica del servicio social, dichas emociones han sido documentados en los terapeutas novatos (Rønnestad y Skovholt, 2003) y se espera que al involucrarse progresivamente en la práctica de la terapia, los aprendices desarrollen una regulación de estas emociones.

Sin embargo, ya desde que comienzan a construir proyecciones sobre su práctica como terapeutas, los estudiantes entran en un proceso de reflexión sobre los recursos con los que cuentan para llevar a cabo esta regulación. De esta manera, Laura reconoce la necesidad de desarrollar estrategias para regular la manera en que se implicaría en “situaciones” que imagina se le dificultarán en la práctica en la escuela secundaria:

Leticia. Hola Laura ¿Cómo viste el material que trabajaron hoy en clase?

Laura. Bien, mientras lo leía me acordaba de varios casos. Y me di cuenta que si me evoca tristeza ver a un chavito haciendo esto, me darían ganas de llorar, pero como ya lo dijimos en clase, tengo que saber manejar esas situaciones y contenerme.

En este sentido, a través de las participaciones en el aula, los estudiantes manifiestan sus emociones y recibían retroalimentación por parte de la profesora sobre las estrategias que podrían emplear para regularse a sí mismos en la práctica en la escuela secundaria y manejar sus miedos. En el siguiente fragmento, Xóchitl expresa su miedo a que los adolescentes le inventen historias, la profesora le retroalimenta señalándole el uso de la triangulación como una estrategia para tener diferentes fuentes de información:

Xóchitl. Yo a lo que le tengo más miedo de estar con el adolescente es que me inventen historias.

Prof. Es muy raro que pase esto, por eso no van a trabajar solos, se van a fijar en varios actores, profesores, padres, etc. Hay que obtener siempre la información de distintos lados, departamento de orientación, etc. Nunca se queden sólo con la información del adolescente.

Otro miedo que expresaron los estudiantes en el aula, fue el miedo a ser jóvenes, y que el adolescente los percibiera como demasiado inexpertos. Así, ellos se imaginaban en una posición de jóvenes e inexpertos, que se fue modificando a través de la

retroalimentación de la profesora, que les señalaba posicionarse discursivamente en la postura de *soy joven pero sé*:

Alonso. Otro miedo que tengo es el de la edad.

María. Sí, me siento más madura, pero si tengo miedo de cómo me van a ver.

Prof. Hablen en otros términos, “soy joven pero sé”.

Asimismo, a través de los ejercicios de juego de roles, los estudiantes proyectaban su preocupación por no poder ejecutar una secuencia de intervención como expertos, esto les implicaba emociones de ansiedad y preocupación, ya que consideraban que al estar en las situaciones “reales” ellos experimentarían mayor ansiedad por no estar acompañados, como en el aula, por la profesora y compañeros. Así, Marco habla de su preocupación por poner en acción sus ideas en la escuela secundaria:

Entrevistadora. ¿Y en el juego de roles?

Marco. Me sentí nervioso, ya estando ahí se me fueron las ideas, pero cuando estaba sentando 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 un poco. Supongo que en la realidad será diferente.

Parte de las proyecciones que hacían los estudiantes de la práctica en las escuelas secundarias, también incluía el miedo a cómo conducirse durante las sesiones de trabajo, cómo llevar a los adolescentes a la reflexión y ser suficientemente claros para no confundirlos. Al respecto en el siguiente fragmento, María imagina, a partir de pasar al frente a realizar el ejercicio de roles con su compañero Antonio, las dificultades que se le presentarán en la práctica en la escuela secundaria al dialogar con los adolescentes, también reconoce como andamiajes para estos momentos de proyecciones imaginarias, los comentarios de sus compañeros y la profesora:

Leticia. ¿Te sirvió de algo está experiencia?

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 faltan desarrollar varios puntos, me vi como muy ambigua, que llevé a Antonio a no entenderme. Tengo cierto miedo de que a la hora de estar en las prácticas me pase algo así.

Sin duda, el soporte que los estudiantes tenían en las retroalimentaciones de los pares y la profesora fue un recurso que coadyuvó las primeras aproximaciones que los estudiantes hacían en los ensayos sobre la intervención. Además, María logra identificar sus puntos a mejorar en las secuencias de intervención que en un futuro desplegará con

los adolescentes en las escuelas secundarias. Las emociones de miedo y ansiedad que les genera imaginarse en la futura práctica eran manejadas también a través de diversas mediaciones discursivas que ellos mismos se decían para regular dichas emociones. A continuación, describo estos recursos de afrontamiento.

Recursos de afrontamiento ante las emociones implicadas en la práctica en las escuelas secundarias

Vinculado a las proyecciones que desplegaban en el aula universitaria los estudiantes, durante las entrevistas que les realicé, narraban el uso de diversos andamiajes y recursos con los que contaban para hacerles frente a las emociones que les generaba imaginar la práctica en las escuelas secundarias. Para Marco, un recurso era considerar que tenía los conocimientos para manejar las situaciones que habían estado ensayando con el ejercicio de roles:

Leticia. ¿Qué te deja este ejercicio personalmente hablando?

Marco. Me deja la reflexión que esto no es fácil, estar ahí no es fácil, me deja un poco preocupado esto pero a la vez tranquilo porque tengo los conocimientos para hacerlo.

Marco recurría a la mediación discursiva de decirse a sí mismo “tengo los conocimientos” esto le permitía regular sus emociones; sin embargo, para otros estudiantes la mediación fue diferencial, podían pensar en el apoyo que recibirían por parte de la profesora durante la práctica, por ejemplo, el espacio de las tutorías o la ayuda de sus compañeros con los que trabajarían conjuntamente. A través de dicho andamiaje, proyectaban sentirse respaldados y con más seguridad para hacerle frente a las situaciones desconocidas por ellos:

Leticia. ¿Y cómo te imaginas tu trabajo en la secundaria?

Juan. Me va a generar mucha ansiedad, siento que hay códigos de los adolescentes que ya no sé y que no voy a entender, no creo que me tarde mucho en comprenderlos pero me genera un poco de ansiedad eso. La intervención pues me da miedo, pero sé que tengo el respaldo de la profesora.

Desde estos momentos, Juan reconoce que el aprendizaje de la práctica es un proceso progresivo, que implica participar en una localidad y aprender el lenguaje que se emplea allí, con sus códigos y particularidades. También reconocían que contaban con las herramientas, algunas ensayadas en el aula, y otras, que retomaban de clases enfocadas

en el área clínica para “*no ir a ciegas*” y resolver las demandas que se les plantearían en la escuela secundaria:

Leticia. ¿Crees que te haría falta alguna herramienta para intervenir?

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.

Asimismo, como parte del proceso progresivo de regulación de sus emociones, los estudiantes reconocían que las experiencias en otros contextos de intervención profesional les ayudarían a manejar sus emociones al incursionar en un contexto novedoso como las escuelas secundarias. Así, Fernando refiere a esta mediación como una manera de decirse “*esto es a lo que me voy a dedicar*”:

Leticia. ¿Qué emociones te genera el entrar a la práctica, algún miedo?

Fernando. Miedos no, inseguridad no creo, más bien son nervios. Cuando fuimos a las primarias me pasó lo mismo, pero eso es a lo que venimos.

Leticia. ¿Cómo te imaginas que será tu práctica en la secundaria?

Fernando. Por dentro como con nervios pero nunca lo expreso, me digo “es a lo que me voy a dedicar” y en general se me va a ir pasando, ya estando ahí. Pienso que lo difícil es tratar con los adolescentes vienen como con muchos cambios y muchos problemas.

Finalmente, un recurso más que resaltaron como apoyo para sus emociones ante la futura práctica en escuelas secundarias, fue el trabajo en equipo, considerado como un andamiaje en el que el papel del co-terapeuta consistía sobre todo en apoyar y retroalimentar las ideas del terapeuta a cargo. Al comienzo de su formación en la práctica consideraban que sería un apoyo valioso en la construcción de su seguridad profesional; pero progresivamente al ir adquiriendo más experiencias, consideraban que ese apoyo tendría que irse retirando para poder asumir las responsabilidades de sus decisiones como terapeutas y desarrollar un sentido de autonomía profesional:

Leticia. ¿Cómo ves el trabajo en parejas?

Fernando. Creo que sirve, está bien. Si no se te ocurre a ti, el otro me salva. Después está mucho mejor que trabajemos solos. Así asumimos las responsabilidades de lo que hacemos. Ir quitando estas partes de apoyo poco a poco, me da confianza.

A manera de cierre para este eje analítico, quiero resaltar que este proceso de regulación de las emociones, por el que tenían que atravesar los aprendices al momento de imaginar su futura práctica, se encuentra estrechamente relacionado con la concepción constructivista de las emociones como un sistema regulador y mediador de la acción de

las personas (Cross y Hong, 2009; Holodynski, 2013). En este sentido, las emociones tienen la característica de movilizar acciones de las personas para alcanzar determinados logros y por ello, median la relación entre las necesidades y las posibilidades de éxito. Los estudiantes refieren en sus comentarios que perciben diferentes emociones (como el miedo, la ansiedad y el nerviosismo) al momento de imaginar su práctica en la escuela secundaria o ensayar episodios de acción que simulan situaciones parciales de ésta. Con base en dichas emociones, ellos movilizan una serie de recursos y estrategias para alcanzar la meta de desplegar actuaciones competentes como psicólogos que atienden problemas psicosociales de los adolescentes en escuelas secundarias.

Análisis general

El aprender a ser profesional de la psicología en el contexto del aula universitaria no se reduce a la enseñanza de teorías y técnicas. Desde la postura de Schön (1992), lo anterior tiene sentido si pensamos en la desvinculación entre teoría y práctica. Una de las implicaciones de concebir al aula como el espacio en el que se enseñan un cúmulo de teorías y técnicas es que los estudiantes no encuentran mucho sentido a lo que se hace dentro del aula y tienden a valorar más el conocimiento al que se pueden acercar en las prácticas profesionales. El supuesto anterior, formó parte de las configuraciones de significado que los estudiantes desplegaron en el aula. Sin embargo, al progresar en su participación estas posturas fueron cambiando y se movilaron otros significados en torno a la dinámica del aula.

A nivel molar, la organización del aula orientada al trabajo en equipo, posibilitó el despliegue de actividades conjuntas entre estudiantes-profesora y estudiantes-estudiantes. Asimismo, se puso a disposición de los estudiantes recursos mediacionales, tales como: el listado en el pizarrón, el juego de roles y la exposición, que sostenían su participación en el aula y además permitieron que se co-construyeran procesos subjetivos.

En coincidencia con otras investigaciones (Coll et al., 2008; Coll, 2010) el estudio de la interacción en el aula debe ser capaz de identificar los flujos de actividad conjunta, los recursos mediacionales y los momentos relevantes en la secuencia evolutiva para dar cuenta de los procesos subjetivos que se entretajan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, la incidencia de la organización del aula a un nivel

molecular se vio en la evolución de los episodios interactivos, que estuvieron matizados por los despliegues progresivos de los estudiantes en torno a movimientos reflexivos sobre la práctica y la articulación de diferentes formas identitarias. Otro elemento presente, fueron las proyecciones imaginadas sobre la práctica en escuelas secundarias y las emociones implicadas en éstas (ver Figura 9).

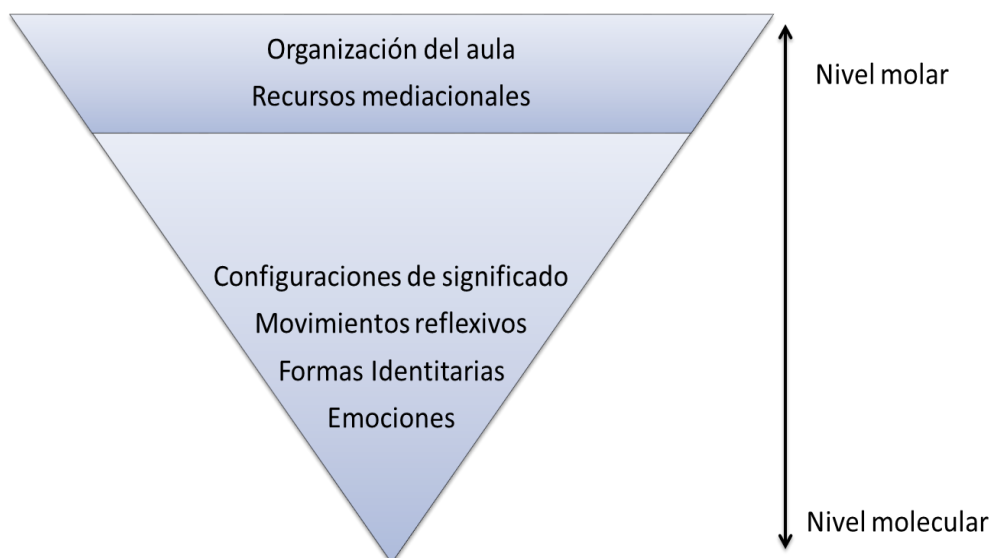


Figura 9. Representación de los niveles de análisis del aula y sus componentes.

Los hallazgos dan cuenta de que la organización del aula universitaria en la que se posibilitan puentes entre la teoría y la práctica; creando situaciones en las que los estudiantes experimenten algunas de las posibles demandas que entraña la práctica, poniendo a disposición recursos mediacionales que apoyen las reflexiones-sobre-la-práctica y propiciando la construcción de transiciones identitarias, favorecen que los estudiantes logren construir sentidos subjetivos sobre el quehacer y ser profesional de la psicología.

Si bien los ensayos de juego de roles y las proyecciones imaginarias que se hacen en el aula no sustituyen la complejidad de arreglos y situaciones que entraña la práctica profesional, se encuentran como un recurso valioso que le permite al estudiante 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.

Dicha aproximación parcial a la práctica profesional desde el aula proporciona recursos a los estudiantes no sólo para empezar a construir y desplegar las habilidades y estrategias propias del profesional competente, sino también para construir estrategias identitarias que le permitan articular un sentido de pertenencia a la profesión y que, eventualmente, incidan en la construcción de su identidad como profesionales.

Este aspecto será abordado con más detalle en el próximo capítulo, donde analizaré los episodios interactivos que se co-construyeron en el contexto de la práctica del servicio social en escuelas secundarias, y cómo a través de las dinámicas particulares de estos contextos los estudiantes encontraron dilemas y tensiones en su identidad como profesionales, así como los recursos que mediaron sus actuaciones.

CAPÍTULO VI

DILEMAS Y TENSIONES EN LA TRANSICIÓN DEL AULA A LA PRÁCTICA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

El conocimiento en la acción y la reflexión en la acción forman parte de las experiencias del pensar y del hacer que todos compartimos; cuando aprendemos el arte de una práctica profesional, no importa cuán alejado de la vida ordinaria pueda parecernos en un principio, aprendemos nuevas formas de utilizar tipos de competencias que ya poseemos[...]

Schön (1998:41)

El tránsito del aula universitaria a la práctica en la escuela secundaria supone un movimiento en el que los aprendices sopesan sus diferentes identidades y las proyecciones que han construido sobre la práctica en las escuelas secundarias. En este proceso transicional del ser estudiante a *convertirse*¹⁷ en psicólogos, los aprendices se encuentran con diferentes dilemas y tensiones sobre cómo actuar ante las demandas que entraña la práctica.

Si bien el aprendizaje en el aula les posibilita a los aprendices imaginarse y proyectarse en las habilidades y posicionamientos identitarios necesarios para actuar como profesionales, es desde las experiencias en la práctica en las escuelas secundarias que negocian sus identidades a partir de un proceso interactivo de observación y experimentación, desde el cual configuran un repertorio de habilidades, creencias y motivaciones que se articulan para guiar sus actuaciones como profesionales (Ronfeldt y Grossman, 2008; Scanlon, 2011).

Visto desde la perspectiva del *aprendizaje situado* (Chaiklin y Lave, 1996), el aprendizaje es continuo y cambiante de acuerdo a las demandas que entraña cada contexto de práctica social. De ahí que, el *aprender* y *ser* es un asunto de carácter social, que se da en y a través de la participación progresiva de los aprendices con otros miembros de la práctica que legitiman sus actuaciones como profesionales.

¹⁷Retomo la noción de “convertirse” como una expresión que remonta a la idea del aprender como un proceso social encarnado y evolutivo. Es decir, el proceso interactivo a través del cual las personas desarrollan un sentido de ser y pertenecer a un grupo cultural. Así, el convertirse en psicólogo no puede ser reducido a una adquisición de conocimientos y habilidades dentro de los contextos de educación formal, es también indispensable que sea puesta en acción en los contextos de formación profesional (Wenger, 2000).

De esta manera, concibo los procesos de aprendizaje estrechamente vinculados con los procesos identitarios, el convertirse en psicólogo es un proceso continuo, que no termina con la titulación de los estudiantes y que no comienza con el ingreso al mundo laboral. Sino más bien, es una construcción y re-construcción progresiva de los conocimientos, comprensiones, habilidades y prácticas en la que se es participante (Hager y Hodkinson, 2011).

Para organizar el presente capítulo, en la primer parte identifiqué la dinámica y organización de la práctica en escuelas secundarias. En la segunda, presento los dilemas y tensiones que los aprendices encontraron para vincular los conocimientos disciplinares con la resolución de demandas en su práctica como terapeutas en escuelas secundarias. En la tercera, analizo el papel del acompañamiento de los pares y profesora en el aprendizaje profesional de los aprendices. Y, finalmente en el último apartado caracterizo la gama de emociones que los aprendices experimentaron al momento de intervenir como terapeutas noveles en las escuelas secundarias.

1. Dinámica de la práctica del servicio social en escuelas secundarias

El objetivo de este eje es localizar los diferentes espacios, dinámicas y recursos que eran usados por los aprendices durante su participación como terapeutas en escuelas secundarias. Para comenzar, mostraré una imagen de los diferentes espacios en los que tenía lugar la actividad de los aprendices y cómo se apropiaban de estos espacios para sostener una dinámica de terapeutas. Asimismo, identificaré la dinámica y recursos mediacionales que posibilitaron entre los aprendices co-construir su participación como terapeutas y co-terapeutas.

Usos y apropiaciones de los espacios en la escuela secundaria

Las prácticas del servicio social, como dispositivo para articular los procesos de formación profesional que ocurren dentro de las aulas con los ámbitos propios del ejercicio profesional, tienen una importancia preponderante en los diseños curriculares. No obstante, los sentidos de estas prácticas varían en cada disciplina; la organización socio-cultural, procesos y complejidades con las que se desarrollan van a estar contextualizadas por lo que se espera del profesional, y la naturaleza de las

problemáticas a las que tiene que dar respuesta¹⁸. En el caso particular de los psicólogos en formación dichas prácticas parecen extenderse a una variedad de ámbitos (laboral, clínico, educativo, ambiental, deporte, investigación), que complejizan el estudio de la formación profesional; ya que cada una entraña una organización y problemáticas particulares que requieren el despliegue de habilidades específicas por parte del psicólogo.

Particularmente, en el ámbito educativo, dentro de las dinámicas de la escuela secundaria, las demandas que ahí se les plantean a los psicólogos están dirigidas mayoritariamente a la intervención en problemas de conducta y bajo rendimiento que presentan los alumnos (Saucedo, 2009). La participación del psicólogo en dicho ámbito, ha sido reconocida de gran importancia, empero, dentro de la organización de la escuela secundaria los psicólogos siguen teniendo una participación limitada tanto en presupuesto como en espacios para trabajar.

De esta manera, uno de los primeros dilemas a los que se enfrentan los aprendices cuando ingresan al trabajo en las escuelas secundarias, es el espacio. En el capítulo IV, describí cómo está organizada la escuela secundaria y las dinámicas que ahí se tejen. Empero, aquí me interesa resaltar las maneras en que los aprendices se apropiaban de los espacios disponibles para llevar a cabo su actividad como psicólogos.

Tomando en cuenta que el espacio se construye desde la particularidad de los usos y actividades que los actores llevan a cabo en él, es importante vincularlo con procesos colectivos que inciden en las maneras en que los individuos se apropian de dichos espacios para integrarlos a una imagen e identidad. Así, al apropiarse de un lugar las personas no sólo hacen una utilización del espacio reconocida y legitimada, sino que también establecen una relación con dichos espacios, que representan:

[...] puntos de apoyo psicológico, una imagen de permanencia y estabilidad, huellas que nos representan. De esta manera, individuos y colectividades inmersos en el espacio lo transforman a su imagen y las relaciones biunívocas entre ambos crean lazos que son recíprocamente compartidos (Halbwachs, 1950:84)

¹⁸En el estado de conocimiento sobre procesos formativos, Ducoing y Fortoul (2013) hacen hincapié en la articulación de los procesos formativos, meramente académicos, con las prácticas profesionales. Si bien, las investigaciones en el área han tenido un incremento en los últimos años, siguen existiendo interrogantes importantes respecto al viraje de uno a otro; de la formación a la práctica.

Los espacios de las tres escuelas secundarias en los que participaron los aprendices, tenían variaciones entre una y otra. Estos espacios dependían, en gran medida, de las dimensiones físicas de la secundaria, pero también de la organización que se tuviera internamente en cada institución. Cabe resaltar que cada secundaria contaba sólo con un cubículo para el departamento de Orientación. Dicho cubículo, de tamaño limitado, nunca era utilizado por los aprendices, ya que ahí desempeñaban sus funciones las orientadoras oficiales de la secundaria. A pesar de ello, las orientadoras les otorgaban otros espacios a los aprendices que se validaban como disponibles. A continuación, describo los usos y apropiaciones que le daban los aprendices a dichos espacios.

•Las jardineras

De las tres escuelas secundarias, la secundaria “Serapio Domínguez” era la que presentaba una mayor reducción en el espacio físico. En este sentido, los aprendices sólo contaban con las jardineras como espacio viable para trabajar. Dichas jardineras tenían la característica de estar distribuidas en la periferia del patio principal, con separaciones relativamente lejanas una de la otra. Así, los aprendices se colocaban en cada una de estas jardineras para llevar a cabo su trabajo con el adolescente, de tal manera que existía una distancia entre la jardinera que ocupaba una dupla de aprendices a la que ocupaba otra dupla, ellos cuidaban que cada equipo de trabajo tuviera privacidad con sus usuarios.

Me acerco a Martha y Grecia que se encuentran en las jardineras, les pregunto si las puedo acompañar durante una de sus sesiones y me responden que sí. Mientras acomodan sus materiales y cuadernos [...]

Progresivamente, los aprendices se fueron apropiando de estos espacios e incluso los identificaban como referente de su trabajo cotidiano con los adolescentes, así, era común que escuchara “la jardinera de Alonso” o la “jardinera de Martha” para hacer referencia a que era el espacio en el que comúnmente trabajaban los aprendices.

•Las mesas del jardín

Por el contrario, en la secundaria “Leopoldo Avilés” el espacio era una cuestión de sobra. Ahí los aprendices podían distribuirse a su elección tanto en las mesas del jardín, usadas mayoritariamente por comodidad, y los espacios con jardineras alrededor del patio:

Al llegar a la secundaria, entro y veo que María está sentada en una jardinera trabajando con un adolescente, en el otro extremo se encuentra Daniela sentada leyendo un libro. Me acerco a ella y le pregunto si no tiene paciente, me explica que espera a que se termine la hora para sacar al chico con el que va a trabajar. Le pregunto sobre sus otras compañeras, si sabe dónde están y me dice que no las ha visto. Camino por la escuela hasta llegar a la parte trasera en la que se ubican las canchas y al costado una zona de jardín con mesas y asientos. Ahí se ubican al frente Graciela y Raquel y en la parte trasera, Arelí trabaja sola con una adolescente. Espero que termine la hora para que se desocupen y hablar con ellas.

Las mesas del jardín tenían la característica de tener asientos integrados y estar espaciadas entre una y otra; de esta manera, dos equipos de aprendices podían trabajar en el mismo espacio sin invadir la privacidad de sus colegas. También al existir un mayor espacio y la posibilidad de elección, los aprendices se apropiaban de espacios que constituían una rutina de trabajo. Así, Graciela y Raquel preferían usar las mesas del jardín; María y Daniela utilizaban habitualmente las jardineras como su espacio de trabajo. Cada equipo de trabajo se iba apropiando en la práctica de los espacios que les resultaban cómodos. Había una distribución implícita entre ellos y, dado que la escuela era grande, no se generaban problemas. Los adolescentes también sabían que las sesiones de psicología se llevaban a cabo en las jardineras y no mostraban desacuerdo o disgusto.

• El auditorio

La característica de la secundaria “Federico Gamboa” es que en ésta era reciente la incorporación de los aprendices al servicio de psicología, es decir, antes no se había prestado el servicio social de los psicólogos para atender las necesidades de los adolescentes. Por esta razón, los aprendices no tenían especificado un lugar de trabajo y las orientadoras les asignaban los lugares disponibles para ese día. De esta manera, contaban con tres espacios para llevar a cabo su labor. El primero de ellos, era el auditorio, espacio muy amplio que desde un comienzo se les asignó como lo más viable, ya que no siempre era ocupado. En este espacio los aprendices contaban con sillas que podían disponer para organizarse en grupos. Así, en un extremo del auditorio trabajaba una dupla, y en otro extremo se ubicaba la otra dupla de aprendices:

Cuando llegamos a la secundaria el papá que había citado Laura se encuentra en la puerta de la escuela, cuando Laura escucha que el papá le dice al guardia de la

puerta que viene porque lo citó la señorita Laura. Ella se aproxima a él y le dice “¡Ah sí! Yo soy Laura” y le pide al papá entrar. Laura dirige al papá a que pase al auditorio para trabajar, ella coloca las sillas para que nos sentemos.

- Las aulas vacías

En cambio, había días que los aprendices encontraban ocupado el auditorio por juntas con los padres de familia o actividades para los alumnos. Entonces aquí los aprendices solicitaban a la orientadora un espacio para trabajar. A pesar de que la secundaria también contaba con jardineras alrededor del patio, este espacio no era viable para los aprendices, por diferentes razones, tanto para las autoridades de la secundaria como para los aprendices era más formal y cómodo el uso de espacios cerrados, en los que tanto ellos como los adolescentes pudieran tener una mayor concentración. Las aulas vacías que les asignaban eran generalmente laboratorios de cómputo o de talleres que no eran ocupados en su momento por los alumnos:

Al llegar a la secundaria, busco a los psicólogos en el lugar que normalmente trabajan [el auditorio], sin embargo, cuando abro la puerta me doy cuenta de que hay una junta de maestros ahí. [...] Cuando llego al patio, me doy cuenta de que Fernando se subió hacia uno de los salones y que Antonio se encuentra en una de las esquinas del patio [sentado sobre un borde] platicando con una adolescente [...] Al llegar con Fernando, lo saludo y le pregunto si busca a algún niño, él me dice que no, que están esperando que les abran una aula [el laboratorio] para trabajar, porque en el patio pasan alumnos de deportes y la usuaria se distrae mucho.

En esta secundaria los directivos no estaban a favor que los aprendices trabajaran en las jardineras dado que era muy reducido el patio, y además constantemente tenían actividades al aire libre con los adolescentes. Entonces las jardineras no figuraron como un espacio para dar el servicio de psicología y más bien buscaban brindarles diversos espacios a los aprendices.

- La biblioteca

Finalmente, otro espacio disponible en la secundaria “Federico Gamboa” era la biblioteca. Dicho espacio era usado cuando tanto el auditorio como las aulas estaban ocupadas y dado el espacio físico de éste (era muy reducido) sólo podía trabajar una dupla de estudiantes ahí. Entonces, se distribuía una dupla de estudiantes en la biblioteca y otra en un aula. De esta manera, los aprendices encontraban un espacio

privado para llevar a cabo su labor. La búsqueda de estos espacios se mantuvo apoyada por las orientadoras, que eran las encargadas de ver qué espacios estaban disponibles y mandar al conserje para que abriera estos espacios a los aprendices.

Juan y Laura comentan que es hora de trabajar con su usuario de las 8:15 y buscan un lugar para hacerlo. Preguntan a la orientadora si el auditorio está desocupado y ella les comenta que no, que hay una junta, pero que les va a mandar a abrir la biblioteca para que trabajen ahí. Así sucede. El conserje llega con la llave y abre el aula de la biblioteca. Entro junto con Laura, Juan y Fernando.

Con base a los espacios descritos, los aprendices construyeron más usos, además de ser un espacio para atender a los adolescentes y padres de familia que requerían del servicio de psicología, se convertían también en espacios de convivencia entre los aprendices (a la hora del receso de los alumnos o al finalizar su servicio), también funcionaron como un espacio para las tutorías que les daba la Profesora a cargo de la supervisiones y, por último, fueron espacios en los que llevé a cabo las entrevistas que les realicé a los aprendices. En el siguiente apartado, describo la dinámica y organización que los aprendices establecieron en el trabajo con los usuarios.

Dinámica y organización en el trabajo con los usuarios

- El trabajo con los pares

Desde el comienzo de la práctica en escuelas secundarias, en el séptimo semestre y hasta finales de dicho semestre, los aprendices sostuvieron una dinámica de trabajo en pares, dicha dinámica fue establecida por la profesora como un medio de apoyo para que los aprendices pudieran irse sintiendo cada vez más seguros en sus actuaciones en la práctica.

Los aprendices al ingresar a la secundaria obtenían por medio de la Orientadora un listado de alumnos que requerían del servicio de psicología. Con este listado los aprendices acordaban con su pareja de trabajo los casos en los que uno iba a quedar como terapeuta principal y otro iba a participar como co-terapeuta. Esta situación la vivían como una actividad de aprendizaje valioso:

Bertha. El hecho de que sepamos quién es la titular y quién no, hace que te sientas más relax, y que te puedas dar cuenta de otras cosas que yo siento, lo comparé con mi experiencia del lunes, ahorita lo que Berenice estaba platicando

con el niño, yo me empezaba a fijar en sus movimientos, en sus gestos [del adolescente].

La asignación de la posición de terapeuta/co-terapeuta era de importancia para los aprendices, ya que así, cada quien tenía claro de qué formas participar con su compañero. Por ejemplo, el terapeuta tenía la responsabilidad de guiar la sesión y construir rutas de trabajo, mientras que el co-terapeuta podía realizar aportaciones a la sesión y observar detalles que el terapeuta no lograba visualizar. De esta manera, los aprendices conceptualizaban el trabajo en pares como una fuente de apoyo en su formación profesional:

Bertha. El hecho de que se sienta el apoyo entre nosotras, que ella se sienta apoyada, y no invadida, que yo no invada su trabajo.

Un aspecto de la organización de este trabajo conjunto, era el acordar quién iba por el adolescente a su salón. Al comienzo de la práctica esto resultaba perturbador para los aprendices, por el contacto con los profesores y las formas de interactuar con ellos, de modo que decidían ir en dupla al salón para solicitar al adolescente participar con ellos en el servicio de psicología:

Cuando llegamos a los salones, **Berenice** parecía muy nerviosa por no encontrar el salón donde estaba el adolescente, así que le digo que no se preocupe y que pregunte a uno de los niños que pasaba por ahí en dónde estaba el salón de 2D, así lo hace y obtiene la información, subimos y nos paramos a la entrada del salón. **Berenice** toca la puerta y sale el profesor de la clase de Español, Berenice con voz baja y tímidamente le pide al Profesor que le permita al alumno X. El profesor sale y al ver la inquietud del grupo le dice a **Berenice**: “No te puedo dar un minuto de mi tiempo, mejor pásate para que veas lo que es estar frente a un grupo”. **Berenice** se pasa y se queda parada frente al grupo atrás del Profesor, mientras él sigue dando su clase como si no hubiera pasado nada, en un momento decide el profesor pedirle al adolescente que salga con Berenice y así lo hace, después el profesor le explica a Berenice que lo hizo así porque si no se descontrolaba su grupo.

En esta interacción, el profesor comienza posicionando a la aprendiz como inexperta, de estar frente a un grupo, y la hace pasar al salón de clase como un recurso para no distraer la atención de los adolescentes y mantenerlos vigilados. La aprendiz reacciona con una emoción de sorpresa y miedo; sin embargo, cuando el profesor se acerca a explicarle por qué procedió de esta forma, se muestra más tranquila. En su incursión en las escuelas secundarias los aprendices transitan por un proceso de aprendizaje en el que van reconociendo las diferentes formas de interacción que se dan dentro de éstas. Así,

después Bertha comprendió que habría que esperar hasta que el profesor pudiera hacer una pausa en la clase para poder darle la autorización al adolescente para salir.

Dicha dinámica fue evolucionando conforme los aprendices iban interactuando más con los profesores, y lograban acercarse a su trabajo cotidiano con los adolescentes; así, con el tiempo, los aprendices dejaban de subir en duplas a los salones y sólo uno (el terapeuta) era el encargado de ir a solicitar al adolescente a su salón, mientras que el co-terapeuta preparaba los materiales y el espacio para el trabajo en la sesión:

Graciela le dice a **Raquel** que la espere con el adolescente en las mesas del jardín [el adolescente se acercó a las aprendices durante el receso], mientras ella va a avisarle a la maestra en turno que el adolescente está en el servicio de psicología. En el camino al salón del adolescente, Graciela me comenta que se lleva muy bien con la maestra de inglés [clase que le tocaba al adolescente] y que seguramente va a darle permiso de trabajar con el adolescente. Ella entra al salón de inglés y se sienta en el escritorio de la profesora para platicar con ella. Cuando salimos, nos dirigimos hacia las mesas del jardín, donde Raquel y el adolescente nos esperan.

En esta interacción, Raquel se queda en las mesas del jardín mientras que Graciela sube a darle notificación a la maestra en turno que el adolescente se encuentra en el servicio de Psicología. Cabe resaltar, que los aprendices sostenían una relación más estrecha con unos profesores u otros y que desde estos momentos desarrollan estrategias para establecer un contacto con los docentes. En este caso, Graciela opta por entrar al salón y sentarse en el escritorio con la profesora, de esta manera no interrumpía el trabajo de la profesora y ésta podía seguir manteniendo la vigilancia de los adolescentes sin tener que salir del aula. En el siguiente punto, doy cuenta de otras estrategias y recursos que los aprendices usaron para apoyar sus incursiones en las escuelas secundarias.

Recursos mediacionales usados para apoyar la práctica como terapeutas en escuelas secundarias

En el proceso de participación en la práctica de la psicoterapia en el que se encontraron inmersos los aprendices tenían a su disposición diversos recursos mediacionales para apoyar su práctica. Dichos recursos eran un apoyo en el sentido de que les permitían apropiarse de su papel como terapeutas y de esta manera convertirse progresivamente en participantes activos (Rogoff, 1997). A lo largo de mis observaciones, al comienzo de la incursión de los aprendices en la práctica en la escuela secundaria, identifiqué por lo

menos cuatro recursos mediacionales que los aprendices tenían a su disposición para apoyar su práctica (las tutorías, el manual de ejercicios, los videos y materiales co-construidos). A continuación describo cada uno de estos recursos y los usos que los aprendices les daban.

- Tutorías

Con base en lo que se ha documentado sobre procesos de formación profesional, la tutoría es una forma de acompañamiento más que un dispositivo de control (Ducoing y Fortoul, 2013). En este sentido, en la tutoría, la claridad y la certeza del tutor para guiar al tutorado constituyen los caracteres distintivos de su función.

El acompañamiento que realizaba la tutora con los aprendices, configura un recurso mediacional de primer orden para sobrellevar la incertidumbre e inseguridad que les producían las primeras intervenciones que realizaban. Una forma en que la profesora orientaba a los aprendices era preguntándoles sobre las dificultades que tenían para abordar un caso, estas dificultades podían ir desde la forma en que podían encuadrar un caso (construcción del problema), la interacción con los usuarios, el uso de estrategias, o bien, la elaboración de rutas de intervención. En el siguiente fragmento, la profesora orienta a Alonso en sus dudas sobre el trabajo con las creencias de los padres de familia:

Alonso. Yo tengo la duda de si tenemos que seguir con las teorías de los padres.

Prof. Mira, los padres siempre tienen una teoría sobre quién es su hijo, por ejemplo, si tus papás dicen que te pareces a tu abuelito, yo no voy a llegar y a decirles que no es así. Entonces todas las familias pasan por procesos de laminación de la identidad, son láminas y capas que se van construyendo y que es muy difícil cambiar porque traen una historia.

Alonso. ¡Ah! Entonces trabajamos sobre eso.

Prof. Porque entonces como terapeuta una de las acciones que hay que hacer es trabajar con las teorías del usuario.

En esta secuencia de interacciones, Alonso cuestiona a la profesora sobre las teorías o creencias que los padres de familia tienen sobre sus hijos. La profesora introduce reflexiones para que Alonso preste mayor atención a los procesos sociales a través de los cuales las familias construyen determinadas reglas y prácticas sobre el ser padres. Y a su vez, le habla de la posición que como terapeuta debe asumir en esos procesos sociales; trabajar con las teorías de los usuarios y a partir de éstas co-construir procesos de reflexión. De esta manera, en las tutorías también se modulaba que los estudiantes

construyeran la comprensión de una problemática centrándose en la visión de los usuarios.

Asimismo, dentro de la dinámica de la tutoría se construía un espacio en el que los aprendices podían expresar sus inquietudes sobre un caso, sopesar los avances que habían obtenido con las intervenciones y re-encuadrar una problemática. La tutora en estos casos acompañaba a los aprendices guiando las estrategias que podían emplear para obtener otras respuestas de los usuarios. Cabe resaltar, que dicho acompañamiento iba enfocado más hacia el proceso de construcción y resolución de una problemática, es decir, en analizar el caso o situaciones problema que tenían los adolescentes, pensar las estrategias para la solución de los mismos y afianzar los conocimientos que los aprendices tenían. Así, cuando Graciela platica uno de los casos en los que no tenía clara la ruta de intervención, la profesora la apoya en darle propuestas de intervención y explicarle los procesos psicológicos del usuario:

Prof. A ver chicas saquen su cuaderno y díganme algún caso por el que les gustaría comenzar.

Graciela. Con José, porque dice que hace cosas buenas que parecen malas, porque se sale de las clases, no trabaja, tiene problemas en su familia y en esa familia viven muchos, y el papá ya dijo que si lo mandan a llamar, no le importa por qué motivo, él lo saca de la escuela. Al principio pensamos que era por rendimiento escolar, pero la semana pasada, nos dijo que le da igual lo que sea de él, que tiene pensamientos de ideación suicida.

Prof. ¿Qué has trabajado con él?

Graciela. El horario real e ideal, el dibujo de su familia, lo que me ha faltado es ver cómo se ve en su familia.

Prof. Entonces lo que quiero que trabajes con él, es la perspectiva de violencia que está teniendo con él mismo, necesito que trabajes más la parte de las emociones, puedes dividir tu sesión en dos y en la segunda parte usar re-estructuración de emociones. Él todavía no está preparado para trabajar metas, mejor pregúntate cómo afrontar las situaciones del presente. El manejo ante sus emociones, cómo puedes generar fortaleza emocional.

En este segmento, la Profesora guía a Graciela para que preste atención a ciertos objetivos en las sesiones de trabajo con el adolescente. Al comienzo de su práctica, los aprendices se muestran muy inseguros al respecto de qué ruta de intervención tomar con el adolescente; sin embargo en las tutorías, mediante el andamiaje de la Profesora, los aprendices comienzan a reflexionar sobre qué aspectos prestar mayor atención y cómo establecer objetivos en la sesión de trabajo poniendo especial cuidado a las situaciones

que les causan mayor problema a los adolescentes. En el caso anterior, la Profesora llevó a Graciela de mirar sólo la parte académica a intervenir en una dimensión emocional con el adolescente.

Parte de la estructura de la tutoría también consistía en que la Profesora interviniera y modelara pautas de acción en la práctica para los aprendices; de esta forma, cuando los aprendices consideraban que ya no sabían qué más hacer en la intervención y que sus estrategias no promovían ningún tipo de cambio con el usuario, entonces la Profesora intervenía conjuntamente con los aprendices y los adolescentes. En el siguiente extracto de una sesión que observé, la Profesora se sienta con el adolescente y la aprendiz María, para brindarle una pauta de intervención centrada en el cambio:

Prof. Esta sesión es para ver qué avances podemos ir teniendo contigo. A ver cuéntame, ¿cuáles son tus principales problemas aquí en la escuela?

Adolescente. Pues que no entrego tareas, que tengo reportes, porque luego me subo a los árboles.

Prof. ¿Y te gustaría cambiar eso?

Adolescente. Sí.

Prof. A ver quiero que anotemos los puntos que quieres cambiar [la Prof. saca una hoja y le anota una lista de conductas que el adolescente le dicta]

Prof. Y ahora tú mismo dame un conjunto de sugerencias para cambiar esto.

Adolescente. Estar sentado, no salirme de la clase.

[En ese momento suena el timbre de cambio de clase]

Prof. Bueno ya no tuvimos más tiempo para trabajar, pero te comento que estos puntos vas a estarlos trabajando con tu psicóloga, entonces fírmame aquí de que te comprometes a cambiarlos y tu psicóloga también lo firmará.

María y el adolescente firman.

Prof. Entonces llévate la hojita y vamos a ir checando cómo progresas.

Estos encuentros entre la profesora, los aprendices y los adolescentes funcionaban porque la primera modelaba las pautas de intervención con los adolescentes, la manera discursiva de establecer una interacción con ellos y establecer objetivos de trabajo. Los aprendices se sentían más seguros al tener un modelo de rutas de intervención, aunque éstas no fuesen abordadas de la misma manera por los adolescentes, el tener una pauta que seguir al inicio de sus incursiones, resultó un recurso valioso para guiar sus intervenciones. En momentos posteriores, los aprendices podían recurrir a este tipo de experiencias de supervisión para regular sus propias intervenciones y ellos mismos cambiar de ruta si la que usaban no estaba siendo funcional con el adolescente.

De esta manera, la tutoría se vive como un continuo acompañamiento durante el servicio social en el que participan los aprendices. El componente principal de la tutoría es el guiar y apoyar al aprendiz para el despliegue de habilidades, toma de decisiones y seguridad ante la incertidumbre de los problemas que se presentan en la práctica en las escuelas secundarias. A continuación, describo otro recurso en el que se apoyaron los aprendices en sus intervenciones en la práctica con los adolescentes y padres de familia.

- Manual de ejercicios

Este recurso se caracterizaba por ser un conjunto de estrategias de intervención que la Profesora puso a disposición de los aprendices. El manual fue elaborado en semestres previos por la Profesora con ayuda de diversos ejercicios que ella diseñó, otros que elaboraron alumnos de semestres anteriores y varios ejercicios fotocopiados de libros de trabajo. En su conjunto, el manual abordaba áreas como: desempeño académico, habilidades sociales, emociones, vida sin violencia, manejo de conflictos, entre otros. En el siguiente fragmento extraído de una sesión de trabajo de Arelí, muestro una forma del uso del manual en el trabajo con los adolescentes:

Arelí. Abre más su carpeta y le dice “oye sabes que a veces tenemos pensamientos mágicos y [a veces] racionales”, ¿a qué te suena eso?

Adolescente. No sé, a qué los mágicos son normales.

Arelí. Le da ejemplos de pensamientos mágicos con situaciones que le pasan al adolescente y le dice “como cuando piensas que a todos los maestros le caes mal”

Adolescente. ¡Pero es cierto! Alza los brazos y se despega de la mesa

Arelí. ¿Por qué crees que es cierto?

Adolescente. Porque todos me lo dicen, luego yo les entrego todo y no quieren pasarme.

Arelí. Pero a poco crees que a todos les caes mal, si no conoces a todos tus profes, por ejemplo, cuando te fui a sacar, por qué esta maestra dijo que eras muy aplicado.

Adolescente. Porque no es en serio.

Arelí. Bueno vamos a resolver unos ejercicios para que veas la diferencia con un pensamiento racional [le acerca la hoja del ejercicio del manual] y le pide que identifique por qué el pensamiento “Todo lo que hago me sale mal” es mágico.

Adolescente. Pues porque debe haber algo que haga bien [se ríe y agita las manos]

Arelí. ¡Muy bien! Pues ya casi va a ser hora de terminar, entonces te llevas esta hoja y haces los ejercicios y aquí te anoto también que tienes que traerme tu horario para organizarlo.

Así, los aprendices usaban el manual como un recurso que les ayudaba a “concretar” las estrategias que modelaban a los adolescentes y a su vez los aprendices percibían que el uso de estos ejercicios con los adolescentes generaban un mayor interés en la terapia, que pasaba de tener un simple carácter abstracto-verbal, a tener un carácter activo y de cambio por parte del adolescente.

Cabe resaltar, que los aprendices decidían en qué momentos y con qué usuarios usar los ejercicios del manual; había veces en que extraían ideas de éste y las ajustaban a las demandas del usuario. De esta manera, los usos del manual eran determinados en mayor parte por las características del caso. En el siguiente fragmento, Arelí narra cómo incorpora a su trabajo con los adolescentes el uso del manual de ejercicios:

Areli. Me sentí como más preparada, siempre lo saco en los ejercicios [del manual], me sentí, así, bien, siento que cuando lo aplico, no se queda en lo abstracto, sino que [el adolescente] dice: “¡Ay ya! Está aquí como más palpable, más concreto”. Pues sí, me sentí mejor, como que ya se vio más participativo.

En el manual para padres se les presentaba a los aprendices un conjunto de estrategias y frases concretas, que podían sugerirles a los padres, para entablar una comunicación no violenta con sus hijos, establecer reglas, poner límites y el control de sus emociones. Los aprendices también retomaban estas estrategias para incorporarlas en sus intervenciones con los padres de familia, y de nuevo decidían la que mejor se ajustara al caso y si no había como tal una que pudiese ajustarse, ellos también podían optar por co-construir una estrategia que respondiera a la demanda de los padres de familia. En el siguiente fragmento la aprendiz Raquel le narra a la Profesora el ejercicio del manual que va a trabajar con una madre de familia, y la Profesora le da más opciones para usar en el trabajo con los padres de familia:

Raquel. En el manual veo un ejercicio de ¿cómo ves al otro?, y ese lo quiero trabajar con la mamá.

Prof. Entonces aprovechando que esta mamá tiene mucha disposición para trabajar, hay que hacerle un listado con sugerencias. Les envié un manual en donde vienen un conjunto de sugerencias para el trabajo con padres, para que lo usen.

De esta manera, la Profesora también ponía a la disposición de los aprendices un conjunto de manuales, ejercicios y reflexiones, que los aprendices podían usar para apoyar sus intervenciones. Esto no quiere decir que era un asunto obligatorio, más bien lo que sucedía es que cada aprendiz ajustaba los ejercicios que encontraba en los

manuales de tal manera que podía usarlo creativamente con los padres de familia o los adolescentes.

- Videos

Los videos eran otro recurso usado en las sesiones terapéuticas por los aprendices, a través de los cuales planteaban a los usuarios estrategias específicas para llevar a cabo, tales como formas de relajación, casos reales de adolescentes con problemas similares a los del usuario y en el trabajo de consumo de drogas. En general, era un recurso que ponían a disposición del adolescente ya sea por medio de dispositivos electrónicos que los aprendices mismos traían (computadoras o celulares), o bien, por medio de la instrucción de que en casa los adolescentes buscaran los videos. Igualmente, los videos tenían la función de poner en contacto al adolescente con las temáticas hacia las que los orientaban los aprendices. Arelí narra cómo el uso de videos permite que los adolescentes vivan la intervención en un carácter más didáctico.

Leticia. ¿Y qué aprendiste de esto?, o sea, ¿Qué estrategias podrías deducir para usar con él?

Areli. Pues usar más material, pero igual pedirle su correo y ponerle videos, como más didáctico, que estar hable y hable, o sea, que lo viva y lo materialice, creo que sería eso.

De los aprendices que seguí, no todos usaban este recurso, no obstante, tres que sí lo empleaban me hablaron de cómo los videos les ayudaba a explicarle al usuario ciertas técnicas o problemáticas. En este caso, Juan comenta cómo se le ocurrió el uso del video para explicarle a un adolescente lo que es estar relajado:

Juan. Y lo que se me ocurrió a mí precisamente fue que vea un video, justamente como dijo la maestra, lo de la relajación a partir de los videos, entiendas, porque muchas veces no sabemos qué es lo que es estar relajado, sino hasta que ya lo ves, dices ¡Ah, eso es estar relajado!

Este recurso resultó de gran apoyo para los aprendices, ya desde su participación en las aulas, dado que es un recurso de “época”, la mayoría de los aprendices tenían la práctica de buscar videos para informarse de problemáticas desconocidas, y en su participación en la práctica en escuelas secundarias lo retoman con el fin de apoyar la comprensión de los adolescentes sobre diversos temas que desconocían.

De acuerdo a lo anterior, fueron los propios aprendices de psicología los que introdujeron y usaron los videos en el trabajo con los adolescentes. La profesora no tenía contemplado en ninguna de sus estrategias de intervención. Así, los aprendices se mostraron creativos e innovadores para la realización de una práctica y trajeron a dicho contexto de participación recursos que empleaban en otros contextos, por ejemplo, en sus tiempos libres a través de las redes sociales.

- **Materiales co-construidos**

Finalmente, en el recurso de materiales co-construidos, identifiqué aquellos materiales que podían ser ejercicios, cartas, dibujos o dinámicas, diferentes a los que venían descritos en el manual y que los aprendices co-construían para apoyar la intervención con los usuarios y los padres de familia. Se trata de técnicas y procedimientos que los aprendices habían visto en otras asignaturas o espacios, pero a los cuales ellos hacen ajustes y visualizan su utilidad para los problemas específicos.

A través de las observaciones que realizaban los aprendices en sus usuarios, identificaban ciertas habilidades, intereses o problemas y a partir de ellos, construían materiales que dieran respuesta a estas demandas. Dado que trabajan en pares, los aprendices solían acordar dichos materiales conjuntamente con su compañero de trabajo, de esta manera, se volvían un recurso co-construido que usaban para intervenir con los usuarios. Así, en el siguiente fragmento Arelí narra los resultados que obtuvo usando la carta con los adolescentes como recurso para la expresión de emociones:

Areli. [...] y eso de la carta lo usamos un buen con las chicas, como por ejemplo la que estuvo antes, tuvo problemas con su mamá y su papá, y se hace cortes, y así como que fue una maravilla, me dijo que se sintió muy bien escribiendo, también con otra chava, de hecho es el único chavo con el que no la había usado, pero como que con todos las demás les ha funcionado.

Areli se muestra entusiasmada ante el aprendizaje que logró al usar la redacción de cartas como recurso para la expresión de los adolescentes en distintas temáticas. Comprobó, según su reflexión, que era una actividad atractiva para los y las adolescentes con que trabajó y eso le permitió ganar seguridad en el uso de este recurso para diferentes adolescentes que compartían problemáticas similares. De esta manera, los aprendices se hacen expertos en identificar qué tipo de recursos pueden usar con uno

u otro usuario, atendiendo a las características de éstos. Asimismo, estos materiales les permitían a los aprendices no sólo intervenir con los adolescentes, sino identificar otras problemáticas, como un medio de diagnóstico. Cuando no tenían muy claro el problema, podían co-construir materiales para obtener información del caso. En este sentido, Graciela platica la planeación que hizo del ejercicio del dibujo del grupo para obtener información de un adolescente que identificaron como un caso de *bullying*:

Graciela. Otra cosa que estaba pensando hacer de ejercicio para la siguiente sesión, es que en vez que haga el dibujo de la familia es que haga el dibujo del grupo, cómo él se ve en el grupo y cómo cree que los demás lo perciben en el grupo.

Leticia. ¿Y cómo crees que le ayudaría eso?

Graciela. Eso le ayudaría a, nosotras, en parte, para darnos cuenta cómo [se relaciona en el grupo], y a él, cómo podríamos darle estrategias para poderse relacionar con los demás.

Para cerrar este apartado, es preciso señalar que el identificar la dinámica, organización y recursos que se configuraban en la práctica en escuelas secundarias me permitió mirar a un nivel estructural las condiciones en las que se tejían las interacciones entre los aprendices-profesora, aprendices-adolescentes y aprendices-aprendices. En lo que sigue, expongo a otro nivel, los procesos de participación que tuvieron lugar en dichas dinámicas, los dilemas y tensiones que los aprendices encontraron en los inicios de su participación en la práctica en escuelas secundarias, el papel de los pares y la profesora en la resolución de las demandas de la práctica y, finalmente, las emociones y estrategias de regulación que se configuraron al momento de intervenir como terapeutas noveles en la práctica.

2. “Yo pensaba que iba a pasar de inmediato de los libros a la práctica y no es así”. Dilemas y tensiones en la transición del aula a la práctica

Como lo mencioné al comienzo del capítulo, el proceso de convertirse en psicólogo implica un continuo cambio de un contexto a otro. Así, el convertirse en psicólogos involucra la participación progresiva de los aprendices no sólo en un ámbito de la psicología, sino en una variedad de contextos que en sí mismos entrañan dinámicas y demandas particulares para el psicólogo. De modo que, los datos que aquí presento sólo

cubren una parcialidad de este devenir como psicólogos, que queda adscrito a la participación de los aprendices como terapeutas en escuelas secundarias (Saucedo y Pérez, 2013).

Mucho se ha documentado al respecto de los cambios por los que transitan los terapeutas noveles al ingresar a su entrenamiento en la práctica hasta la pericia que logran con años de experiencia profesional (Gibson, Dollarhide, y Moss, 2010; Rønnestad y Skovholt, 2003; Skovholt y Rønnestad, 1992). En estas investigaciones lo que se señala es que los terapeutas transitan de una fase de exploración, en la que necesitan del apoyo de supervisores, profesores, asesores para encarar las demandas y la incertidumbre en la práctica, a una de autonomía e integración, en la que son capaces de desplegar actuaciones reflexivas con base en la evidencia que han logrado recopilar a lo largo de su experiencia en la práctica.

Si bien dichos cambios en los terapeutas noveles nos dan indicios de las habilidades y actitudes que pueden esperarse del rol profesional como terapeutas, poco nos habla del proceso de cambio por el que pasan los novatos al ingresar a la práctica del servicio social, lo cual sólo es posible considerar al observar la participación progresiva de los aprendices en ésta.

En este sentido, más que realizar una tipificación de las habilidades y actitudes que desplegaron los aprendices, me centré en mirar cómo continuamente se construían y reconstruían en y a través de su participación en la práctica en las escuelas secundarias. De esta manera, mi intención en este eje es mostrar los dilemas que se les presentaban a los aprendices y las decisiones que tomaban al momento de transitar de las aulas a la práctica del servicio social como terapeutas en las escuelas secundarias.

Para comenzar analizaré seis *dilemas*¹⁹ a los que se enfrentaron los aprendices, en cada uno señalo las *tensiones*²⁰ que identificaron en su adaptación a la práctica en escuelas secundarias, cómo las resolvieron al comienzo de su participación y cómo

¹⁹ Aquí uso la noción de *dilema*, para enfatizar el carácter de incertidumbre de la práctica en escuelas secundarias, ante el cual los aprendices se enfrentaban a situaciones ambiguas en las que existían varias posibilidades de acción, por consiguiente, subrayo también el carácter social y la co-construcción de alternativas de solución.

²⁰ Las *tensiones* han sido identificadas en la literatura como puntos de mayor estrés en la práctica de la profesión en novatos que promueven el cambio y procesos de reflexión en los practicantes (Pillen et al., 2013).

progresivamente, a través de ganar experiencia en la práctica, las fueron afrontando con más facilidad y destreza (Ver tabla 4).

Tabla 4. Dilemas y tensiones que experimentaron los aprendices en la transición del aula a la práctica

Dilema	Tensión	Ejemplo
1. De los libros a la práctica	Encuadre de problemáticas, establecimiento de un plan, manejo de emociones	"Me sentí nerviosa, me perdía mucho, porque yo traía una idea con lo que la maestra nos había dicho, y él dice que ya lo de sus papás ya lo había superado, entonces yo me quedaba ¿a ver cómo?, ¿cómo le hago para confirmar que lo que me está diciendo es cierto?, no sé, y siento que yo hablaba más que él, siento que no dejaba que él hablara".
2. Atender a las particularidades del caso	Escuchar a los usuarios, identificar particularidades, comunicación efectiva	"[...] vamos poco a poco conociendo a los niños tanto sus gustos, una forma de hablarles, porque la forma de hablarles no es igual con todos, con unos es así de buscarle la cara para que te vean, con otros más alejado, con otros somos más risueñas, entonces es muy distinto como nos vamos comportando con todos".
3. Uso de estrategias de intervención	Probar hipótesis, evaluar funcionamiento de las estrategias	"[...] En primera, porque vimos que el niño no era mucho de hablar. Si no habla, espero que escriba, y como él nos dijo: «me gusta mucho historia» y va bien en esa materia pero tiene malas calificaciones porque entrega la tarea después. Entonces si el niño sí lo hace, quiero suponer que sí sea de escribir, y que pueda servir la estrategia".
4. Construcción de empatía con el usuario	Comprensión de las perspectivas de los usuarios, compartir experiencias personales	"[...] me dije «sí, ya los voy a entender» aquí viene el de ponerme en sus zapatos, si yo hubiera pasado por lo mismo, me gustaría que me ayudaran, o yo al menos diría ¡Qué padre, que tenga quien me ayude! ".
5. Posicionamientos identitarios	Reconocimiento y validación de su identidad como psicólogos, articulación de sus identidades como jóvenes y estudiantes	"[...] me sentí orgullosa de lo que creo había logrado en la sesión, y que ella confiara en mí [madre de familia] ella me dice, «estas <i>chamaquitas</i> cómo me van a enseñar a mí, pero por algo están aquí, y no creo que hagan su trabajo a lo tonto, realmente es porque les interesa y se quieren dedicar a eso, y hasta agradezco que se interesen por mi hijo".
6. Compromiso y seguridad ante la práctica	Regulación de emociones Actuación ética del psicólogo	"[...] ahora ya me siento como más tranquila porque ese nervio de "es nuevo usuario y cómo lo vas a tratar" pues sí me preocupaba, pero ya ahorita ya no, ya ahorita lo vemos, no sé, como muy normal".

Fuente: Elaboración propia con información proveniente de Pillen et al. (2013)

Dilema 1. De los libros a la práctica. Encuadre de las problemáticas

Desde su participación en el aula, los aprendices podían vislumbrar las dificultades de vincular la teoría y la práctica. Empero, es desde el terreno de la práctica en la escuela secundaria que los aprendices van descubriendo las particularidades y complejidades de las situaciones, en las que el primer dilema al que se enfrentan es el delimitar una problemática (Schön, 1992).

En los primeros momentos de su incursión en la escuela secundaria, algunos aprendices encuentran como punto de tensión el pasar de los libros a la práctica, en dicho tránsito comienzan buscando en las situaciones a las que enfrentan “el problema” que leyeron o les platicaron del caso. Por ejemplo, Grecia al platicar con el adolescente esperaba que él diera indicios del problema que ella anteriormente había identificado como central, “el que le habían platicado” al remitir a la adolescente al servicio de psicología, no obstante, durante la sesión de terapia el adolescente nunca habla de ese tema:

Grecia. Sí, sí, tengo una idea, sin embargo, como que yo estaba ahí, y quería escuchar algo más de su problema central, el que yo ya había visto que tenía, el que me habían pasado, yo estaba esperando eso, yo dije no en el momento en que lo diga voy a decir “ya sé qué onda” y pues jamás lo dijo.

Una primera maniobra que ponían en acción los aprendices para lidiar con la incertidumbre del tránsito de la teoría a la práctica era, tal y como la profesora les había pedido, realizar un plan de trabajo para abordar al usuario. Al elaborar este plan sentían un mayor control de las situaciones, no obstante, cuando no daba un resultado como esperaban o simplemente el usuario comenzaba a hablar de otras cuestiones, les generaba ansiedad e incertidumbre los nuevos planteamientos a los que tenían que hacer frente. Alonso narra la ansiedad que experimentaba cuando no veía realizado su plan de trabajo:

Alonso. Pues es complicado ¿no? Sí traigo un plan, o sea de las dos maneras me siento cómodo. O sea, la ansiedad, me empiezo a sentir ansioso ya cuando voy a verlo, si no hago un plan pues me la llevo tranquilo, me da igual, y ya hasta que estoy aquí ya digo ¡Ah! ¿Qué voy a hacer? Y ya lo hago, o busco y me acuerdo que tengo que hacer tal cosa, en las veces que ha pasado, en las ocasiones que ha pasado, pero de igual manera me siento ansioso también cuando tengo mi plan, porque no sé si voy a poder llevarlo a cabo como lo pensé o si va a ser efectivo, o si se va a ir por otra parte.

De esta manera, desde los inicios de la práctica los aprendices se esforzaban por construir un plan de acción que les funcionara para resolver los problemas que se presentaban en las secundarias. En principio, dicho plan era un recurso para regular sus emociones ante las demandas de la práctica. Sin embargo, la funcionalidad del plan sólo podía reconocerse *a posteriori*, cuando los aprendices lograban las metas establecidas con el usuario. De manera que como menciona Alonso, tener el plan no aseguraba que dejaran de experimentar ansiedad, debido a que no podían anticipar lo que haría el

adolescente. En este sentido, Berenice empieza a reconocer que no hay una linealidad entre sus ideas del caso y lo que el usuario comenta en las sesiones:

Berenice. Me sentí nerviosa, me perdía mucho, porque yo traía una idea con lo que la maestra nos había dicho, y él dice que ya lo de sus papás ya lo había superado, entonces yo me quedaba ¿a ver cómo?, ¿cómo le hago para confirmar que lo que me está diciendo es cierto?, no sé, y siento que yo hablaba más que él, siento que no dejaba que él hablara.

A partir de estas primeras reflexiones que los aprendices van realizando sobre sus actuaciones en la práctica, es que se configura lo que Schön (1998) identifica como un *diálogo con la situación*, entendido como el espacio donde se pone a prueba tanto el conocimiento explícito (saber cómo), como el tácito (saber qué). Con base en dicho conocimiento, más adelante, los aprendices podrán ir ajustando sus actuaciones a las necesidades del usuario e ir co-construyendo la problemática a partir de lo que escuchan y observan en la sesión.

Dilema 2. ¿Quién es el usuario? Atender a las particularidades del caso

El atender a las particularidades del caso es el siguiente dilema que se plantean los aprendices una vez que han comprendido que para abordar el caso, es necesario escuchar al usuario y dejar a un lado las ideas, planeaciones y expectativas que tenían del mismo. Además, Raquel reconoce que al momento de pensar excesivamente en la planeación (“y sigue esto, y esto”) que sigue de manera rígida, se percibe a sí misma más nerviosa, bloqueada y dejando de poner atención al usuario:

Raquel. Bueno yo como terapeuta me sentí como, en un principio era como un nerviosismo, como el no saber qué hacer, lo habíamos dicho a un principio tienes los conocimientos, pero ya cuando estás ahí es diferente, y te bloqueas tanto con “y sigue esto, y sigue esto” pero ya cuando estás en esa situación, tienes que dejarlo de lado y ponerle atención al usuario, y hacer a un lado todo lo que sabes para tratar a ese niño.

Para empezar a reconocer al usuario que atendían, los aprendices desplegaron una serie de maniobras que les permitían aproximarse a las particularidades del adolescente; algunos comenzaban a realizar observaciones detalladas de los gustos e intereses de los adolescentes, y a experimentar cómo acercarse a ellos. En ese sentido, Graciela reconoce que en el conocimiento desde la práctica, comienza a identificar cada forma de

interacción que podía establecer con los adolescentes, la manera de hablarles, la cercanía que podían establecer, etc.:

Graciela. [...] entonces sí es, vamos poco a poco conociendo a los niños tanto sus gustos, una forma de hablarles, porque la forma de hablarles no es igual con todos, con unos es así de buscarle la cara para que te vean, con otros más alejado, con otros somos más risueñas, entonces es muy distinto cómo nos vamos comportando con todos.

Por consiguiente, al reconocer las particularidades de cada usuario y escuchar sus gustos e intereses, los aprendices podían establecer códigos de comunicación con ellos. Un elemento esencial de este acercamiento con los adolescentes, era el que los aprendices pudieran reconocer y compartir sus formas de expresión, les permitía establecer una comunicación efectiva con ellos, identificar las necesidades de éstos con mayor facilidad. Así, Laura reconoce como un progreso en su práctica el ir hablando poco a poco el lenguaje del adolescente:

Laura. Bien, bien. En lo general, Samuel es así, yo al menos siento que poco a poco he podido ir hablando su lenguaje ¿no? Ya sé que no tengo que hablarle de “dime tus”, o sea no con él tengo que hablar de “y tu luz y tu sombra, tus dos caras y tu no sé qué” o sea hablar su lenguaje.

Finalmente, otro elemento que posibilitaba en los aprendices descubrir las particularidades del caso era observar los gestos del adolescente, dado que las primeras veces en la terapia es difícil establecer una comunicación fluida con ellos, los aprendices recurrían a hacer hipótesis con base en lo que observaban en la sesión, el prestar atención a las expresiones faciales, tonos de voz, posturas corporales, etc. permitía que los aprendices identificaran emociones en los adolescentes. En este caso, Antonio reconoce cómo le ayuda a comprender al adolescente el observar las expresiones no verbales:

Antonio. También las expresiones faciales, corporales, el tono de voz, todo eso es lo que a mí me influye, es lo que me hace verlo de este modo, eh, tal vez este en un supuesto, pero hasta el momento estos supuestos me han ayudado [...] me doy cuenta en qué situación se encuentran, cómo sus gestos dicen “estoy enojado”, sus gestos dicen, “ya me está dando para abajo, ya voy a reventar, voy a caerme” ¿no?

A través de su participación progresiva en las sesiones con los adolescentes, los aprendices desplegaban mayor pericia en identificar las particularidades del caso. Al

mismo tiempo, se les presenta un nuevo dilema cuando tratan de articular dicho conocimiento con estrategias de intervención más elaboradas, que les permitiera responder a las problemáticas que ya han identificado, lo cual sucedía al paso del tiempo cuando lograban complejizar su visión de las mismas y las maneras en que se podía intervenir.

Dilema 3. Tengo que escucharlo para poder ayudarlo. Construcción de estrategias de intervención

La construcción de estrategias que los aprendices han recopilado desde el *conocimiento en la acción* es un punto de tensión en el que tienen que probar formas de articular sus hipótesis del caso con las respuestas que obtienen de los usuarios. Para ello, podían recurrir al uso de los recursos mediacionales que describí anteriormente, como el manual de ejercicios o los materiales que co-construían, para realizar dichas aproximaciones. Así, Raquel narra cómo a partir de las observaciones que realizaron sobre el adolescente, le plantean la estrategia de escribir una historia:

Raquel. En primera, porque vimos que el niño no era mucho de hablar. Si no habla, espero que escriba, y como él nos dijo: “me gusta mucho historia” y va bien en esa materia pero tiene malas calificaciones porque entrega la tarea después. Y como veo que ese maestro es mucho de escribir, mucho resumen, entonces si el niño sí lo hace, quiero suponer que sí sea de escribir, y que pueda servir la estrategia.

Ahora bien, las respuestas que obtenían los aprendices de sus usuarios no necesariamente eran indicadores de un cambio total de la problemática, más bien, cuando los aprendices se referían al “funcionamiento” de dichas estrategias lo hacían para notar que en la dinámica de la terapia tenía algún sentido, para el usuario, la realización de dichas estrategias. Por ejemplo, Juan reflexiona con base en las características del adolescente con el que intervino, que la estrategia de reconocer el enojo no es funcional para ese usuario:

Juan. Está resistente en el hecho de que no quiere sentir el enojo, para él, hablarle del enojo, de que lo saque “no, no lo debo sacar” Entonces si yo le estoy diciendo: “sácalo”, “no, no y no” va a decir que no [...] para mí es un paciente tipo “C” hay que ser indirecto en esa cuestión, si se lo dices directo te va a decir “no” así como lo acabo de decir.

De esta manera, un elemento que les permitía ir proponiendo estrategias funcionales para los adolescentes, era estar atentos a sus discursos, el reconocer la singularidad del caso y percatarse si iba teniendo algún sentido para los adolescentes las estrategias que usaban. A este respecto, Antonio narra cómo abordó el caso de una adolescente que vivía un proceso de duelo, en el que vinculó lo que planteaba el material que había leído, con las vivencias y el discurso del usuario para poder proponer una estrategia que atendiera a las particularidades del caso:

Antonio: Bueno el material sobre duelo me pareció interesante, sin embargo, me pareció muy lineal. No todos somos iguales, no todos tenemos la misma vivencia, sin embargo, están otros recursos y herramientas, lo traigo de otras materias [...] la narrativa, se me hace muy importante lo que dice él, sobre cómo la construimos, cómo nos la contamos ¿no? En este sentido, se me hace importante saber cómo se la cuentan, cómo lo viven ellos, cómo están viviendo ese duelo [...] Como que si yo no escucho el discurso pues, no voy a poder seguir linealmente las estrategias ¿no? Porque no, no nos la contamos igual.

A estas alturas, Antonio ya reconoce que no puede seguir linealmente las estrategias, lo que para él significa estar más atento a “cómo se la cuentan” los usuarios, es decir, a las diferentes narraciones que despliegan en torno a sus experiencias. En el momento en el que los aprendices logran prestar mayor atención a estos elementos también empiezan a realizar intervenciones más colaborativas (adolescentes-aprendices, padres de familia, aprendices).

Finalmente, una pieza clave en la construcción de estrategias, es la *reflexión sobre la acción*, al detenerse a pensar después de ocurrida la sesión de trabajo, los aprendices comienzan a ensayar formas de reflexión con sus compañeros de trabajo, en las tutorías, o en las entrevistas, más adelante describiré cómo se daban este tipo de reflexiones con los otros.

Lo que aquí quiero subrayar, es que para empezar a construir estrategias eficaces, los aprendices recurrían a este tipo de reflexiones para cuestionarse la perspectiva del usuario: ¿qué necesita el adolescente? y ¿qué podemos hacer para construir una estrategia que responda a esas necesidades? En este tenor, Laura narra la reflexión que desplegó con Juan, su compañero co-terapeuta, al momento de cuestionarse si el uso de la relajación en la terapia podía ser una estrategia funcional para el usuario:

Laura. [...] Y yo le preguntaba a Juan ¿qué pasa? Y me dice: “es que tú tienes tus creencias y crees que lo que haces está bien, y de pronto llega alguien a decirte que no lo es”, o sea, a él [el adolescente] le causa, mucho, mucho shock cuando le decimos algo diferente a lo que él creía, le causa un shock, muy fuerte, muy fuerte. Entonces, yo creo que ponerlo de: “a ver vamos a hacer relajación”, etcétera, no es tan funcional, hace falta también como esperar un poco porque para él es muy fuerte cuando le decimos otra cosa.

De esta manera, Laura a través de las reflexiones que construía junto con Juan sobre lo que sucedía en las sesiones con el adolescente va elaborando, progresivamente, una mayor atención hacia las reacciones de los adolescentes para ir modificando sus estrategias y abordajes durante la intervención. Así, sopesa lo que sería pertinente o no para seguir en el trabajo con cada adolescente. Vinculado con esto, en el siguiente dilema planteo otra dimensión: la construcción de empatía en la interacción con el usuario, que supuso además de prestar atención a las particularidades de los adolescentes, que los aprendices logran establecer una comunicación efectiva con los mismos.

Dilema 4. Ponerme en sus zapatos. Construcción de la empatía con el usuario

La empatía en la terapia ha sido abordada desde diferentes ángulos. En los terapeutas noveles, esta habilidad comprende “[...] las habilidades perceptuales, el trato personal, afectivo y cognitivo, con el que se comunica competentemente con el otro.” (Lovell, 1999:6). Con las experiencias en la práctica, los terapeutas expertos son capaces de emplear estos elementos diferencialmente despendiendo de los usuarios y los factores situacionales.

A estas alturas de la incursión en las escuelas secundarias, los aprendices empiezan a reconocer, en la interacción con los adolescentes, la necesidad de construir empatía hacia sus problemáticas y, eventualmente establecer otros niveles de comunicación con ellos. Cabe mencionar, que la construcción de empatía se viene elaborando desde que los aprendices logran prestar atención hacia las particularidades de cada caso, sin embargo, en este dilema lo que a los aprendices supuso una dificultad era entender por qué tenían determinado tipo de problemas. Por ejemplo, para Raquel supuso un dilema el comprender las experiencias de los adolescentes con problemas de rendimiento académico. Entonces cuando ella logra imaginarse a sí misma en una situación similar a

la que experimenta el adolescente, asume una posición de *comprensión* hacia los problemas de éstos, logrando lo que ella identifica como “ponerse en sus zapatos”:

Raquel. [...] entonces dije “sí, ya los voy a entender” entonces aquí viene el de ponerme en sus zapatos, si yo hubiera pasado por lo mismo, me gustaría que me ayudaran, o yo al menos diría: “¡qué padre, que tenga quien me ayude!”. Entonces me digo, quiero hacer algo que a mí me hubiera gustado que hicieran por mí, si en algún momento de mi vida lo hubiera necesitado.

Otro componente que los aprendices identifican para construir esta relación empática con el adolescente, durante las sesiones, es hablar desde sus propias vivencias que tuvieron en distintos momentos de sus vidas como jóvenes; así, podían compartirles anécdotas, estrategias, reflexiones, preocupaciones que podían ser comprensibles para los adolescentes. Al respecto, Fernando narra cómo al compartir sus vivencias con los adolescentes, sesión a sesión se va estableciendo una mayor confianza y son capaces de hablar de temas que en un comienzo no lograban expresar:

Fernando. Algo que me sirvió mucho fue algo que hicimos la sesión pasada, que Antonio le dijo algo [a la adolescente] de lo que él hacía, pero se lo dijo así de “pues yo hago un deporte” a grandes rasgos, entonces como que platicarle también cosas que quisiera saber [de nosotros], eso también ayuda a tener cierta confianza, y se va notando sesión a sesión, empieza a soltarse más [...] pero sí poco a poco hemos trabajado con ella y cada vez se empieza a soltar más y a decirnos cosas que al principio no nos decía, por ejemplo, este temor a equivocarse.

También existían casos en los que los adolescentes mostraban una actitud más cerrada en la relación con los aprendices, se negaban a realizar las actividades, no prestaban atención, o bien manifestaban ideas negativas ante el cambio que les proponían los aprendices. Este tipo de casos provocaban tensión en los aprendices, quienes se cuestionaban qué hacer para propiciar cambios en la actitud del adolescente. Una estrategia a la que recurrían era pedirle al adolescente que se hiciera un experimento, desde el abordaje de la terapia *centrada en soluciones* (Cade y O’Hanlon, 1995), muchas veces al ver los resultados que obtenían podían flexibilizarse durante las sesiones y generar mayor confianza hacia sus terapeutas. A este respecto, Laura narra un caso en el que pide al adolescente poner a prueba una estrategia:

Laura. Esperaría yo al menos que ponga a prueba lo que hemos dicho y que diga “¡Ah *nomá* sí funcionó!” ¿No? O: “sí, sentí algo distinto”, para que vea que pues no nada más le estamos hablando porque cambie lo que tenga que cambiar

o porque es tonto, sino porque algo bueno puede sacar de eso, yo esperarí que él, al ver que puede sacar algo bueno de eso, pues se flexibilice, y por ahí entrarle ¿no?

Otro punto de tensión para los aprendices respecto a la construcción de empatía se dio durante el trabajo con los padres de familia. Desde sus condiciones de “jóvenes”, el trabajo con los padres entrañaba en primer lugar generar una comprensión de la perspectiva del mundo adulto. Durante las sesiones con los padres empezaban a reconocer que su posición de jóvenes no encajaba por completo con la de los adultos, como el hecho de vivir en pareja, la crianza de los hijos, las responsabilidades del trabajo, etcétera. No obstante, desplegaban formas de acercarse al mundo adulto y, sobre todo, reconocer la importancia de las problemáticas que los padres de familia traían a las sesiones. Antonio habla del caso de una madre de familia que pierde a su hijo, él nunca ha vivido ese tipo de pérdida, empero muestra una posición empática respecto del dolor de la madre de familia:

Antonio. En esta sesión pues, me sentí tranquilo, creo que en ese tipo de situaciones llego a ser muy empático, [durante la sesión Antonio se inclinaba hacia el asiento de la Señora X., le acercaba pañuelos para limpiar sus lágrimas y le decía “entiendo que se sienta así”] eh... tal vez yo no he vivido como tal una pérdida, pero sé que es doloroso, cualquier pérdida es dolorosa.

De esta manera, Antonio despliega una posición de comprensión hacia la problemática de duelo de la madre de familia, esto le permitió que durante la sesión de trabajo se mostrara empático y sobre todo que pudiera validar el dolor como una forma de reconocimiento de las emociones de la madre de familia. Evidentemente, la empatía, entendida como una forma de comunicación efectiva con los usuarios, puede variar según las circunstancias de cada caso. Sin embargo, lo que aquí quise resaltar fue la posición de comprensión que los aprendices resaltaron e identificaron como funcional en sus interacciones con los usuarios. En el siguiente dilema, abordo otras situaciones que resultaron conflictivas para los aprendices en sus primeros acercamientos a la práctica, que fueron los posicionamientos identitarios frente a los usuarios.

Dilema 5. “Siento que a veces no soy psicóloga”. Posicionamientos identitarios en la práctica

Como ya lo analicé en un capítulo anterior, los aprendices experimentan diversas transiciones en su identidad, como jóvenes, en ciertos contextos sociales, a participar en

otros como estudiantes, como amigos, y, por supuesto, como terapeutas en su labor de intervención en la escuela secundaria²¹. Dichas identidades son construidas y negociadas desde la práctica, esto es, no existe una identidad única y desligada de lo que se hace en un contexto determinado (Holland y Leander, 2004).

Es en y a través de su participación en la práctica en la escuela secundaria, que sus identidades como psicólogos terapeutas y jóvenes son negociadas con los adolescentes y las interacciones que se tejen en las escuelas secundarias con profesores y directivos para posicionarse activamente desde una u otra identidad. Por ejemplo, a lo largo de mis observaciones, en los primeros meses de participar en las escuelas secundarias, los aprendices ingresaban a las secundarias vestidos de determinada forma, dejaban a un lado sus vestimentas de “estudiantes” y asumían otras de aspecto más formal; pantalones y camisas de vestir, sacos, etcétera. También eran presentados y reconocidos por los profesores, directivos, orientadoras y demás personal de la escuela secundaria como “los psicólogos”:

[...] En ese momento, se acerca una profesora y le dice a Laura que hay una madre de familia que está esperando a los psicólogos y que ya tiene como 10 minutos esperando. Laura le agradece [se acerca a la madre de familia] y le dice: sí ahorita la atienden, mi compañero está atendiendo a otra madre de familia.

De esta manera, la identidad-en-la-práctica de *ser psicólogos* era reconocida legítimamente por varios integrantes del personal de la escuela secundaria, este posicionamiento era puesto en acción por los aprendices tanto con el personal, adolescentes y padres de familia. Empero, esto no quiere decir que haya una linealidad en dicho posicionamiento, el *ser psicólogos* era una identidad re-construida y re-negociada por los aprendices en diferentes condiciones y ante diferentes actores.

Identifiqué que en los primeros momentos de su participación en la escuela secundaria, algunos aprendices se sentían más cómodos presentándose con los adolescentes por su nombre o con un posicionamiento identitario como jóvenes. Como narra Berenice, esto le permitía tener un mayor acercamiento con el adolescente, entablar más fácilmente una comunicación empática y, sobre todo, evitar una lucha de poderes con el adolescente:

²¹ Ya desde su participación en el contexto del aula, los aprendices despliegan aspectos parciales de su identidad como profesionales, en específico, el ser terapeutas.

Berenice: Siento que a veces no soy psicóloga, siento que me voy al rollo de soy igual a ti, porque es algo que ahorita noté, porque hablo con él no formal, le digo “cómo has estado, cuéntame, y qué más” así como que me pongo en un papel de “yo también soy como tú, soy un adolescente”, tenemos casi el mismo lenguaje.

Leticia. ¿Qué te dices cuando mencionas que eres igual que el adolescente?

Berenice: Porque creo yo que no me tengo que poner en ese papel de yo adulto y “tú estás mal”, sino pienso yo, creo que me ayuda más, y me acordé del niño del lunes, que me funcionó usar estas frases y reír con él, y siento que con este niño hice “click” entonces pienso que eso ayuda, también creo que es parte de mi forma de ser.

También había aprendices que desde el comienzo de su participación en las sesiones con los adolescentes asumían un posicionamiento más vertical: “yo psicólogo, tú usuario”. Esto dependía en gran medida de las situaciones, el caso, las características personales de cada aprendiz, y por la relación que se co-construía en la dinámica de las sesiones. Por ejemplo, Laura frente a un adolescente puede ser más directiva y delimitar que ella, como terapeuta, le indica al usuario qué es válido hacer durante la sesión:

Leticia. ¿Y cómo te viste, como terapeuta, en esta sesión?

Laura. ¿Cómo me vi? Mmm... Pues normal, sí, me vi normal. Creo que si hubo uno que otro momento en el que me estaba dejando llevar por él [el adolescente] mucho, mucho, como sacaba más cosas y yo sentía que me iba hilando por él, y dije: “no, no, no, a ver, vamos hablar ahorita de esto”.

Por consiguiente, dichas identidades como psicólogos eran continuamente re-negociadas en las interacciones en el contexto de la escuela secundaria. Otro punto que observé de dichas interacciones, es que cuando los aprendices trabajaban en las sesiones con los padres de familia, este posicionamiento como “jóvenes” cambiaba totalmente a uno de “soy psicólogo y puedo llevar el caso de su hijo”. Como lo narra Raquel en su primer experiencia en el trabajo con una madre de familia, para ella era muy importante que la madre de familia la reconociera y validara como una profesional capaz de llevar el caso de su hijo, cuando reconoce estos signos de validación, Raquel experimenta satisfacción y orgullo por haber logrado que la madre de familia confiara en ella:

Raquel. [...] la señora yo la veía así muy autoritaria, hablé por teléfono con ella y me dijo “¡No, yo nada más quiero a una sola terapeuta, no dos!” Y dije “¡Ay no sé cómo será la mamá!” la conozco, empezamos a platicar y no, realmente, no es así, pero sí me dio esa confianza y creyó en mí. De hecho le digo a Graciela que me pidió mi teléfono, se lo di y el otro día me habló por una situación que le pasó a su hijo, de verdad, me sentí orgullosa de lo que creo había logrado en la sesión, y que ella confiara en mí [...] la señora me dijo:

“Muchos han de decir *estas chamaquitas cómo me van a enseñar a mí*, pero por algo están aquí, y no creo que hagan su trabajo a lo tonto, realmente es porque les interesa y se quieren dedicar a eso, y hasta agradezco que se interesen por mi hijo”.

Finalmente, en su actuar desde la práctica con los padres de familia los aprendices ponen en acción su identidad como psicólogos y terapeutas, atendiendo a un *ethos* profesional el cual ha sido modelado desde las aulas, a través de las lecturas, las posturas teórico-metodológicas de sus profesores, y por supuesto, por los juegos de roles que ejercitaron antes de su incursión a la escuela secundaria.

Así, identifiqué que estos procesos de apropiación de la identidad como psicólogos eran puestos en acción en las sesiones con los padres de familia. En la observación del trabajo de Laura y Juan frente al primer padre de familia que atendieron, pusieron en acción su identidad como psicólogos, guiando y brindándole estrategias al padre de familia en una problemática delimitada que establecieron, como es el uso de premios y castigos en los arreglos contingenciales del hogar:

Laura. [Se dirige al padre de familia] como le comenté por teléfono, nosotros estamos trabajando con Iván, nos puede hablar de cómo ve los problemas que presenta su hijo.

El padre le explica la situación con su hijo, la separación con su esposa [...]

Laura. Esta labor es de reconocerse. Aquí de lo que quiero hablarle es del tema de la rebeldía, lo que sugerimos es poner estrategias y metas para que su hijo pueda lograr a corto plazo, para lo cual necesitamos su ayuda. Vamos hacer una lista de castigos y premios.

Padre. De hecho sí lo hago, cuando me trae buenas calificaciones lo llevo a comer hamburguesas, si le hace falta algo como ahorita, le hacían falta cinturones y lo lleve a comprarse unos [...]

Laura. Ahorita es necesario que le establezca premios y castigos, pero en algún momento él lo va a hacer por su gusto. No sé si quiera que realicemos la lista.

Padre. Como usted me indique. Yo estoy dispuesto a trabajar, porque veo que casi no tengo muchas cosas en común con él.

En el anterior segmento de interacción entre el padre de familia y Laura, ésta se posiciona como la psicóloga que conduce la sesión de terapia con el padre de familia. Le insiste al padre de familia realizar una lista de castigos y premios, encuadra la sesión explicándole al padre de familia qué es lo que se va hacer en la sesión y le habla de las sugerencias para trabajar con su hijo. Evidentemente, este posicionamiento es puesto en acción a través no sólo del discurso de Laura, sino también del contexto; el padre de

familia le habla de “usted”, “psicóloga”, en la escuela secundaria el personal los reconoce de esta manera, etcétera. Vinculado a los posicionamientos identitarios que realizaron como psicólogos, los aprendices también fueron construyendo un compromiso y seguridad en sus actuaciones. En el siguiente dilema, analizo cómo lograban configurar una actitud de compromiso y seguridad en las sesiones de trabajo.

*Dilema 6. “Si tengo problemas en mi casa no los reflejo aquí”.
Compromiso y seguridad ante la práctica en la escuela secundaria*

En los progresos de su práctica en la escuela secundaria, los aprendices al estar próximos a finalizar el séptimo semestre, y llevando tres meses de participar en las escuelas secundarias, empezaban a configurar un compromiso y seguridad ante las problemáticas de los usuarios. Aunque éstos son elementos que en la literatura los identifican más hacia la pericia de los terapeutas y teniendo años de ejercitar el rol profesional (Skovholt y Rønnestad, 1992), ya desde los primeros meses de participación, los aprendices despliegan indicios de éstos.

Lo anterior era en gran medida, regulado por la experiencia que habían construido en la práctica, y que más adelante, a comienzos del octavo semestre es enfatizado más durante las entrevistas. De esta manera, desde su participación cada vez más activa, los aprendices van ganando seguridad para atender a los usuarios. Por ejemplo, Raquel narra cómo las emociones de un comienzo, los nervios, van siendo reguladas por la experiencia que construyen con cada caso:

Raquel. Me sentí, creo, que ya si antes estaba tranquila, ahora ya me siento como más tranquila porque ese nervio de “es nuevo usuario y cómo lo vas a tratar” pues sí me preocupaba, pero ya ahorita ya no, ya ahorita lo vemos, no sé, como muy normal ¿no?

Otro elemento incipiente, en la construcción de esta seguridad en la práctica, era la regulación de sus emociones, que abordaré con más detalle en el eje final de este capítulo. Si en un comienzo los aprendices no sabían cómo lidiar con sus emociones, es a partir de un cúmulo de experiencias, de sus observaciones y ensayar repetidamente sus actuaciones que empiezan a lograr controlar sus emociones. Esto les permitía mostrarse más relajados ante el usuario, pero también tener estrategias de afrontamiento para los casos que les generaban mayor ansiedad. De esta manera, Alonso identifica cómo ha

aprendido a manejar la frustración que no podía controlar durante sus primeras aproximaciones a la práctica en la escuela secundaria:

Leticia. ¿Cómo te sientes, has visto cambios, qué notas en ti diferente?

Alonso. No pues si he visto cambios, yo creo que, pues siento que tengo más experiencia en esto y que de buenas a primeras estoy aprendiendo algo, que en la escuela no se aprendería, directamente leyendo ¿no? [...] y también me siento menos frustrado que antes ¿no? Pero también pienso que debí haber seleccionado mejor mis casos ¿no? Para no creer que, éste, podía trabajar así de lleno con lo difícil ¿no? Sino haber hablado conmigo mismo y decir “no pues vamos a hacer éste, a trabajar algo relativamente fácil para no frustrarse tanto”. Porque a veces es muy cansado salir de la escuela y sientes que no fue efectivo lo que estabas haciendo, que no está pasando nada importante con ellos, y creo que en ese sentido sí he cambiado, he aprendido a manejar un poco mejor mi frustración que al principio.

En este sentido, Alonso reconoce que existen casos que le son más difíciles de abordar y por tanto le generan mayor frustración debido a que no obtiene los resultados esperados. La emoción de frustración se ha documentado ampliamente en los terapeutas noveles, y el manejo que van realizando de sus emociones comienza a ser un componente tanto de la seguridad que van ganando con la experiencia como de su compromiso ético como terapeuta con sus usuarios (Rønnestad y Skovholt, 2003). Los aprendices resaltan una habilidad importante, que durante las sesiones sean capaces de atender al usuario con ética y responsabilidad. En este tenor, Antonio expresa que después de la sesión con su usuaria que le relata un caso de violencia, se sintió enojado y frustrado por las situaciones que experimentaba la usuaria, a pesar de esto, él logro manejar sus emociones para no reflejarlas en la sesión:

Leticia. Ok, y cómo te viste en esta sesión, tú como terapeuta.

Antonio. Cómo me vi, como terapeuta, pues... me vi tranquilo, aunque sé que no estaba tranquilo, lo aparenté, por qué, porque no me gusta ponerle cara a la chica, o sea, no voy a hacer que se reflejen mis sentimientos, porque sí, me causó estas dos emociones en particular [enojo y frustración]. El único problema fue que me comí el tiempo, y tenemos que estar a tiempo para abordar los casos, rápido, así es difícil, pero de nuevo va a salir.

Este primer componente de la seguridad y compromiso, no sólo se limitaba a las emociones que les evocaba cada caso, sino también a ser capaces de no involucrar sus propias problemáticas, como jóvenes y estudiantes, en las sesiones con los usuarios. Además, otro punto importante que los aprendices reflexionaban sobre sus actuaciones en la práctica eran las propias limitaciones o áreas de oportunidad que tendrían que ir

mejorando en sus intervenciones, una de las que menciona Antonio es terminar las sesiones en tiempo para respetar los horarios escolares del adolescente.

Lo anterior requería de la modulación de sus actuaciones, lo cual refleja un compromiso ético, es decir, como profesionales tienen entendido que en la terapia no es válido manifestar sus puntos de vista personales ante las problemáticas que ahí se tratan, y sobre todo desde el *ethos* profesional, lo más importante es el bienestar del usuario. Por tanto, los aprendices actuaban conforme a una posición como profesionales y ensayaban formas de regular sus emociones y no reflejarlas en la sesión. Al respecto, Fernando narra cómo manejó sus emociones entre un caso y otro:

Fernando. Y personalmente, a mí por ejemplo, algo que me sirve mucho es de que, dejo de lado, yo si tengo problemas en mi casa, no los reflejo aquí, o sea, los dejo allá, y ya los solucionaré allá, igual con cada caso, puede ser, por ejemplo el de Dánae, que se me hace importante, pero todos los demás también son importantes, entonces no me debo enfocar en ello, o sí, me *pega* algo de cualquier otro, no voy a reflejarlo con el otro. Uno tiene su tiempo, y ya vendrá el tiempo de hacer para revisar el caso y ver cómo puedes ayudarlo, pero tal vez no combinarlos, para mí es importante, eso es lo que me deja.

Fernando ubica una distinción entre contextos y espacios, habla de no traer las emociones y problemáticas de su casa a la intervención en las escuelas secundarias y también de cómo no mezclar temporalmente las sesiones de trabajo entre uno y otro adolescente. Éste es un componente de las primeras reflexiones sobre la actuación ética del psicólogo, que si bien a estas alturas de su trayectoria en la universidad los aprendices tienen algunas referencias teóricas al respecto, es hasta que participan en las intervenciones que comienzan a asumir un compromiso ético con respecto a sus actuaciones como terapeutas.

A manera de cierre, quiero precisar que las transiciones entre la teoría y la práctica, del aula a la práctica en la escuela secundaria, implican diferentes dilemas y tensiones que son vividos forma diferencial por cada uno de los aprendices. Lo que intenté mostrar en este eje es que el pasaje de un contexto a otro no es un asunto transferencial: el conocimiento de las aulas no se traspasa a manera de estafeta a la práctica en la escuela secundaria. Cada contexto encarna tensiones, dilemas, emociones, y por supuesto, el ajuste a las nuevas situaciones e interacciones que se presentan. Como recién llegados a una práctica los aprendices se mueven como novatos en ese contexto y

progresivamente, a través de su participación, se convierten en psicólogos legitimados socialmente por sus acciones. En el próximo capítulo, daré cuenta de cómo al momento de ir participando más en la práctica en la escuela secundaria, los aprendices asumen diferentes posiciones ante su identidad y conocimiento profesional. Antes de ello, abordo una cuestión más: en qué medida el trabajo de compenetración con la participación que cada vez les permitía volverse expertos y familiarizados tanto con el contexto sociocultural de la secundaria como con los adolescentes era algo que no se llevaba a cabo en solitario, sino a través de un fuerte anclaje logrado en las duplas de trabajo.

3. “Ella me da ideas de cómo seguir”. Aprender a ser y hacer en compañía

Una idea afín, con el aprendizaje situado, es que el proceso de aprendizaje es relacional y colaborativo, implica una re-construcción de las formas en que una persona participa en el mundo y con los otros (Hedegaard, 2009; Lave, 2012). La organización social de la participación en la escuela secundaria permitía que los aprendices colaboraran con sus pares en la atención de los adolescentes, en este proceso se desplegaron diferentes perspectivas para abordar los casos y para co-construir estrategias de intervención.

Como se ha documentado en investigaciones recientes sobre psicólogos en formación profesional (Díaz y Flores, 2011; Rodríguez y Seda, 2013; Saucedo y Pérez, 2013) el trabajo entre pares favorece la construcción de reflexiones sobre el ejercicio profesional, y proporciona un espacio para que los noveles retroalimenten sus actuaciones sobre la práctica en diferentes ámbitos profesionales.

En este sentido, los pares juegan un papel importante en la co-construcción del conocimiento profesional, como andamiaje y soporte de las habilidades en las que los aprendices no son expertos por completo, como el entrevistar, dar pautas de intervención, propiciar reflexiones en la práctica, etc. Asimismo, en este proceso de co-construcción del conocimiento profesional se movilizaban también formas de ser y participar en la práctica en la escuela secundaria, los posicionamientos identitarios que se desplegaban entre los aprendices configuran una veta importante del aprendizaje colaborativo.

Con base en ello, en este eje analicé las experiencias que los aprendices narraron sobre el trabajo con pares durante los primeros meses de trabajo en la escuela secundaria y consideré las experiencias que destacaron durante las tutorías que recibían de la profesora. En la primera parte, planteo los diferentes posicionamientos que tomaban ante el rol de terapeuta/co-terapeuta, las dinámicas particulares que se seguían al momento de actuar en uno u otro rol. En la segunda parte, analizo cómo a través de las perspectivas que tomaban frente a los pares o la profesora co-construían reflexiones y estrategias para intervenir en las problemáticas de la escuela secundaria.

Terapeuta/co-terapeuta: el andamiaje de los pares

Una parte importante que los aprendices resaltaron durante el trabajo colaborativo con sus pares fueron los posicionamientos que asumían como *ser terapeutas* o *ser co-terapeutas*. En dichos posicionamientos se daba un proceso de negociación en el que se sopesaban las diferentes ventajas y desventajas de actuar en una posición u otra.

Al comienzo de su trabajo con pares, los aprendices tenían expectativas sobre las actuaciones a desplegar tanto como terapeutas como co-terapeutas, dichas expectativas se veían confrontadas con lo que sucedía en las sesiones de trabajo. En una de sus primeras sesiones de trabajo, Bertha describe las expectativas que tenía de su participación como co-terapeuta que se fueron modificando al momento de conjuntar sus actuaciones en la práctica con las de su compañera, pasó de creer que el ser co-terapeuta es no intervenir en las sesiones a un papel activo en el que apoyaba las intervenciones de su compañera (buscando información, proponiendo preguntas, etc.).

Bertha. Como co-terapeuta me sentí, este, pensé que yo no iba a interferir con su trabajo de ella, o sea, yo creí que iba a ser una observadora [...] mientras ella está hablando, yo reviso el manual. Como ya sabíamos que era divorcio de padres, revisé el manual para orientarnos, porque me di cuenta que ella estaba pensando en cómo trabajarlo [...] entonces yo intervine y le pregunté [al adolescente] sobre cómo es un día normal en su casa.

Al posicionarse como terapeutas o co-terapeutas, los aprendices llegaban a acuerdos sobre cómo llevar las sesiones y en el transcurso de las mismas compartían códigos particulares. Para algunos aprendices era importante marcar la diferencia entre una posición u otra frente al usuario. De esta manera, Martha señala que al asumirse como co-terapeuta marcaba un espacio corporal con la terapeuta (se sentaba alejada de ella)

para que el usuario no se sintiera incómodo ante la presencia de dos personas, ella percibía la necesidad de delimitar su posición frente al usuario.

Martha. Un espacio, más que nada porque mmm... noté con mi primer paciente que tuve que a lo mejor no le importaba mucho que estuvieran dos personas, pero sí que hubiera cierta distancia del co-terapeuta.

Otro elemento que resaltaban de la posición del co-terapeuta era en qué momento intervenir durante las sesiones y de qué manera realizar dichas intervenciones. Así, Martha describe que en el trabajo conjunto con su compañera, ella, como co-terapeuta, esperaba “pautas” que le indicaran el momento oportuno para intervenir en el flujo de la sesión, estas pautas podían ser desde una mirada por parte de su compañera hasta un silencio.

Martha. Por eso nada más espero que la otra persona me dé la pauta, ya sea con una mirada o un silencio, pero mientras no hubiera hablado así nada nada, y nada más le hubiera dado al final la retroalimentación, al final de la sesión.

Asimismo, las intervenciones del co-terapeuta aparecían como un recurso mediacional para apoyar las actuaciones del terapeuta cuando sentían que éste había “perdido el hilo” de la sesión. Martha habla de sus intervenciones como co-terapeuta, las cuales se dirigían al apoyo a través de preguntas cuando percibía que su compañera se había perdido.

Martha. Y nada más intervine en cuanto a hacerle preguntas, notaba que, fue como dos veces nada más, cuando se perdió el hilo de lo que estaba diciendo [su compañera de dupla], y fue cuando (...) Grecia así [cara de sorpresa] esperando que [la usuaria] le dijera otra cosa, ya fue cuando yo le pregunté acerca de lo de sus parejas.

Otro punto que narraron los aprendices sobre el trabajo en pares fueron las dificultades que encontraron para conjuntar las ideas como terapeutas y co-terapeutas. En algunos momentos encontraban tensión para estar en sintonía con el compañero y poder llevar una coherencia en ambas ideas. Martha expresa que en los momentos iniciales de su participación como co-terapeuta ella encontraba dificultades para coordinar sus ideas con las de su compañera.

Martha. Pues yo digo que es un poco más difícil que el ser [sólo] terapeuta, porque no es lo mismo hilar ideas de dos personas, pues sí externas, que el que tú seas la terapeuta y puedas hacer lo que digas, aunque esté bien o mal, yo llevo

el hilo de la entrevista o la terapia, de co-terapeuta, al menos yo me sentí así como “*chin*, si digo esto, ¿qué tal si ella no quería saber eso?”.

De igual manera, desde el posicionamiento como terapeuta los aprendices encontraban tensiones para conjuntar sus ideas con el co-terapeuta. Grecia narra la presión que sintió, en los primeros momentos de su participación como terapeuta, para darle un espacio en la sesión a la co-terapeuta y conjuntar la participación de ambas.

Grecia. Pues también me presioné un poco por esa parte, me dije “¡Ay no! tengo que darle un espacio a Martha” [...] Pero pues, en el momento en el que ella intervino, se vio como una pequeña voltereta ¿no? Eso me ayudó a retomar lo que había dicho y volver en esa dirección, y ahí fue donde ella también dijo cosas que igual a mí me interesaban.

En este sentido, el trabajo en duplas no pasa a ser en “automático” un recurso de apoyo para los aprendices, más bien es un proceso experiencial en el que los aprendices aprenden a apoyarse y sintonizarse con sus pares, en algunos casos los aprendices tenían una historia de trabajar colaborativamente más amplia que otros, lo cual también moduló las maneras en que se daba el proceso de acoplamiento.

Al analizar ambas posiciones, la de terapeutas o co-terapeutas, los aprendices sopesaban las ventajas y desventajas del trabajo en pares, y llegaban a la conclusión de que el trabajo con sus compañeros resultaba ser un recurso valioso de apoyo y reflexión, que en los momentos iniciales de su incursión en las escuelas secundarias les proveía de tranquilidad, seguridad, ideas y estrategias para abordar los casos. En este sentido, Martha sopesa el trabajar sola *versus* el trabajo en pares.

Martha. Yo me llevo así algo bien padre, una tranquilidad, porque la verdad, te soy sincera, si yo estuviera trabajando sola, en primera yo por ejemplo a ella yo la tomo así como que me apoyó y yo sé que en el momento que ya se me va la situación de control, ella sí va a poner la neutralidad que yo necesito.

Además de encontrar como un recurso valioso el trabajo en pares, al ir progresando su participación con los compañeros llegaban a una coordinación más precisa, lo cual posibilitaba que durante las sesiones tuvieran una mayor conjunción de ideas y así una mayor funcionalidad frente a los usuarios. Grecia resalta las ventajas de esta coordinación y los recursos que usaba de su compañera co-terapeuta durante las sesiones de terapia.

Grecia. Cuando no lo es, **ella me da ideas de cómo seguir**, y sí, ella me da muchas ideas, con lo que dice, con lo que empieza a hablar me pongo a pensar más las cosas, de qué otra forma lo podemos hacer y no cerrarme nada más a unas posibilidades, eso es lo que me gusta, igual me sirve mucho que también estamos conectadas y, no sé, de repente volteamos, y nos vemos así una mirada fugaz [hace gestos para explicarlo] y ya sabemos qué onda.

Los elementos mencionados por los aprendices se han documentado en las investigaciones sobre el uso de co-terapeutas como un recurso de apoyo en el entrenamiento de terapeutas noveles (Hendrix, Fournier, y Briggs, 2001; Kosch y Reiner, 1984). En estas investigaciones se resaltan las ventajas que tienen para los terapeutas inexpertos el compartir la sesión de terapia con otros terapeutas, esto les proporciona estrategias para intervenir y la progresiva ganancia de seguridad y comprensión de la práctica de la psicoterapia.

Vinculado a lo anterior, la reflexión desde la acción es otro elemento que se propiciaba en el trabajo en pares y durante las tutorías con la profesora. En el siguiente punto, describo algunos de los elementos que apoyaban las reflexiones de los aprendices en la práctica en la escuela secundaria.

Reflexión sobre la acción con los pares y tutora

Como lo mencioné en el capítulo I, la reflexión sobre la acción es la capacidad de detenerse y en retrospectiva reflexionar sobre las acciones que emprendemos en la práctica (Schön, 1995). Este tipo de reflexión cobra relevancia en los escenarios profesionales de la psicología y otras disciplinas sociales, ya que contribuye a que los aprendices se muevan a una articulación de los conocimientos teóricos y prácticos y en la construcción de su identidad profesional (Kinsella, 2010).

Si bien los procesos de reflexión son complejos y entrañan diversos componentes, en este apartado lo que me propongo, es resaltar como estas reflexiones tomaban lugar a partir de las actuaciones en la práctica que realizaban los aprendices, y cómo éstas eran mediadas a través de los comentarios de los pares con los que trabajaban y las observaciones que les hacía la profesora durante las tutorías. En estas mediaciones los aprendices resaltan, como un apoyo valioso, los comentarios que realizaban sus compañeros de trabajo que les permitía reflexionar sobre aquellos puntos que debían de mejorar en las sesiones de trabajo. De esta manera, Fernando señala la importancia que

tiene para él, durante las primeras incursiones en la intervención, escuchar los comentarios que su compañero Antonio realiza sobre la sesión de trabajo que compartieron y cómo a partir de dichas observaciones, él logra identificar los errores que cometió y se proyecta en un futuro cambiando su forma de intervención:

Fernando. Me sirvió mucho esta sesión, me di cuenta de todos los errores que había tenido, ahí es dónde me doy cuenta y Antonio me lo hizo saber, también eso es muy importante [...] que en un principio estemos con alguien, porque te dice “Oye, o sea, cálmate, relájate” Y eso, a mí con que me digan qué errores tengo, yo creo que la siguiente vez me cuesta menos trabajo, y entonces empiezo a dejar de cometerlos, y eso es lo que a mí me ayuda, si a mí me dicen “oye te equivocaste en esto”. En vez de enojarme o frustrarme porque no me salió, en la siguiente ya sé lo que tengo que hacer.

Otro aspecto que posibilitaba la reflexión sobre la acción era pensar conjuntamente con los compañeros de trabajo los planes (con base en las experiencias que habían tenido en la práctica), que podían realizar en posteriores sesiones con los usuarios, los aspectos que funcionarían o no, y los recursos que emplearían. Este tipo de reflexiones les permitía configurar un cúmulo de experiencias e hipótesis sobre las pautas de intervención. Graciela narra cómo a través de las pláticas que tenía con su compañera fuera de la práctica, en el transcurso hacia sus respectivos hogares, reflexionaban juntas sobre las estrategias de intervención que podían poner en acción en sus sesiones de trabajo:

Graciela. [...] me he llevado más experiencias con los de Raquel, entonces me he sentido muy a gusto porque hemos trabajado juntas. Cuando nos regresamos [a su casa] juntas pues vamos pensando: “no pues para este niño serviría esto, esto y esto” y ella tiene una idea y yo se la complemento y viceversa, nos gusta trabajar mucho juntas.

Un elemento importante que se resalta en este fragmento es que aun fuera del contexto de la escuela secundaria, las aprendices seguían elaborando su identidad como psicólogas, lo cual nos habla de que la identidad lejos de configurarse de manera aislada, se configura en interconexión con otros contextos de práctica social. En un capítulo posterior desarrollaré este tema.

Por otra parte, la reflexión sobre la acción también fue mediada por la profesora durante las tutorías que tenía con los aprendices. Durante estas sesiones, la profesora les modelaba a los aprendices formas de intervenir con los adolescentes, les cuestionaba las

estrategias que estaban siguiendo y les proponía estrategias de intervención. Alonso narra cómo el modelaje que la profesora realizó *in situ*, durante una sesión de terapia en la que trabajó conjuntamente con los aprendices, le sirvió para reflexionar sobre las acciones que él estaba realizando con los adolescentes:

Alonso. [...] me sirve más, así, reflexionarlo inmediatamente después de revisarlo en tutorías, de verlo cómo lo maneja la profesora, ella estuvo trabajando con nosotros en una sesión y me ayudó bastante ver cómo lo hizo ella.

Asimismo un recurso de apoyo que los aprendices tenían para reflexionar sobre sus acciones en la práctica, era observar a otros profesionales más experimentados. Durante las observaciones de las sesiones de terapia que realizaron de un psicólogo experimentado, ellos resaltaban las acciones que identificaban de estos expertos y cómo podían trasladarlas a sus propias acciones frente a los adolescentes. Alonso narra cómo al observar a un *psicólogo experimentado*²² reflexionó sobre las perspectivas que los psicólogos egresados asumen durante sus intervenciones y que les permiten afrontar los diversos problemas de la práctica profesional:

Alonso. Ahorita lo que me ha servido mucho es ver la práctica de otra psicóloga, ella trabaja en un centro de rehabilitación, con problemas de adicciones y trabaja la perspectiva narrativa, y lo que veo es eso, igual que con la Prof., que es relajada, que se toma en serio su trabajo y aprende a sobrellevar las frustraciones y tiene una forma más efectiva de resolver los problemas.

Desde su observación, Alonso ubica a la psicóloga del centro de rehabilitación como una experta que cuenta con recursos de afrontamiento para manejar las frustraciones de la práctica profesional, la observación que hace Alonso le ayuda a comprender cómo los profesionales se enfrentan a los problemas de su práctica y a tratar de desplegar estrategias similares en sus propias actuaciones como profesionista.

Con base en lo mencionado en este apartado, se deriva como idea central que los aprendices construyen su conocimiento e identidad profesional a través de la participación y mediación de sus pares y de los expertos. A través del proceso de reflexión y legitimación de sus acciones los aprendices se mueven progresivamente de

²²En este caso, como parte de otra asignatura a los aprendices les dejaban la tarea de ir a “observar y entrevistar” la práctica profesional de algún psicólogo egresado y que tuviera experiencia ejerciendo la profesión. Alonso eligió una psicóloga que se especializaba en el trabajo clínico de las adicciones y la entrevistó.

una posición como “novatos” a una posición e identidad de “experimentados”. En dicho movimiento, el apoyo de los pares y la profesora resulta crucial para conformar un puente entre la teoría y la práctica, el despliegue de reflexiones y la construcción de sus identidades como profesionales.

En el siguiente eje, describo otra dimensión del proceso de convertirse en psicólogos: las emociones que los aprendices experimentaron en la transición del aula a la práctica en la escuela secundaria.

4. “Me sentí nerviosa, llegaban a mí pensamientos acerca de que tenía que hacer algo más”. Emociones desplegadas durante las intervenciones en la práctica

En el proceso transicional del aula a la práctica en la escuela secundaria los aprendices se encuentran con situaciones de incertidumbre y tensión ante las cuales tienen que re-negociar sus identidades, sus acciones y regular sus emociones. El papel de las emociones ha sido ampliamente considerado en la práctica de la psicoterapia desde diversos enfoques. En particular, aquí rescataré las aportaciones de las posturas sistémicas que resaltan la emoción como un componente de los sistemas de interacción más que un asunto localizado al interior de la persona (Bertrando y Arcelloni, 2014).

De forma tal que las emociones son una dimensión integral de la acción y cognición humanas, se encuentran entrelazadas a la participación de las personas, guían y re-orientan las acciones hacia determinadas formas de participación (Roth, 2008). Así, cuando pienso en las emociones que desplegaban los aprendices al momento de realizar sus primeras intervenciones en la práctica, las pienso en relación a los objetivos que se proponen en sus acciones y las maneras en que se modulan para alcanzar posibilidades de éxito.

En este eje, me propongo caracterizar las emociones que desplegaron los aprendices durante sus primeras incursiones en la práctica en la escuela secundaria y las estrategias de regulación que utilizaban para re-orientar sus acciones hacia nuevas formas de participación.

Nervios y frustración: emociones desplegadas en la práctica como terapeutas noveles

Como terapeutas noveles los aprendices experimentan un abanico de emociones negativas al momento de realizar las primeras intervenciones en la práctica, estas emociones van desde ansiedad, frustración, desilusión, enojo, presión, etcétera. Se ha documentado que al inicio de su entrenamiento, los terapeutas noveles, tienen dificultades para regular sus emociones negativas y requieren de las supervisiones de otros más expertos para regularlas (Jacobsson, Lindgren, y Hau, 2012).

Durante las entrevistas que realicé a los aprendices, después de sus primeras sesiones frente al usuario, muchos de ellos reportaron sentirse ansiosos al momento de intervenir, para algunos era más fácil lidiar con las emociones negativas, para otros resultaba complicado llegar a una auto-regulación de sus emociones que los llevaran a una actuación funcional. Para Grecia, durante las primeras intervenciones, resultaba en particular complicado regular sus emociones para prestar atención a lo que el usuario estaba narrando, ella describe cómo sus emociones la conducían a presionarse y creer que faltaba algo más para darle a la adolescente, lo que la llevaba a distraerse y dejar de escucharla:

Grecia. Me sentí un poco nerviosa porque, sí como que llegaban a mí pensamientos que tenía que hacer algo más, no sólo como que nada más así platicar con ella, eh.. Aunque para mí en ese momento era lo correcto, sin embargo, igual tenía como esa impresión de que no te puedes ir sin darle algo, eso me causa presión [...] porque así en el momento sí me estoy presionando y buscando qué hacer, qué ponerle hacer, como que dejo de escucharla, y ya cuando ella para y deja de hablar pues ya es de me digo “¡Ah sí!” [cara de sorpresa] “ahora qué sigue, ahora qué le digo”.

Otro punto de tensión para los aprendices era que los usuarios no estuvieran dispuestos a trabajar en la sesión, esto en particular les evocaba una emoción de frustración, ya que ante las opciones que ellos les daban a los usuarios no obtenían una respuesta favorable, esto hacía que los aprendices buscaran nuevas formas de aproximarse al usuario. Así, Raquel describe un adolescente que se negaba a trabajar con ella y su compañera, lo cual le hacía sentir frustrada y, a su vez, le permitió re-dirigir sus acciones hasta que encontró una forma afín con el adolescente, a través de las bromas, que le permitió trabajar con él:

Raquel. Frustrada, buscamos muchas maneras de que se sintiera relajado, de que no nos sintiera como su mamá o como un maestro, y a pesar de eso sí fue así como “No, no” y yo dije “¿ahora qué te digo?”. Pero seguimos insistiendo así: “¡a poco así eres de serio en tus materias! ¡No es cierto, no eres así!”. Buscamos la manera como de bromas, y ya así él se relaja, y dice: “¡Ah! Bueno ya vi que no son tan serias”.

La evaluación negativa de sus actuaciones, era otra fuente de frustración sobre todo cuando las propias expectativas de los aprendices eran muy altas y no estaban apegadas a su participación como novatos. A este respecto, Alonso narra sentirse inquieto y frustrado al no obtener los resultados que esperaba en sus sesiones con los adolescentes y al no poder posicionarse en una perspectiva más afín con ellos:

Alonso. Me siento inquieto porque de pronto sí siento que el trabajo que he hecho aquí no rinde frutos. Cuando preparo la sesión me siento ansioso.

Leticia. Y, ¿cuándo trabajas con la chica que tienes?

Alonso. Ella es muy resistente siento que me quiere hacer *wey*. De pronto siento que no entiendo sus problemas, yo como hombre no entiendo su visión de chica. Me dice “sí, está bien” pero sé que le molesta lo que le digo.

Leticia. Y qué emociones te genera el no abordarlo de esta manera.

Alonso. Mucha frustración, agradezco el descanso, tener la oportunidad de reflexionar e investigar más sobre los casos que tengo. Sentí que fue una situación de inundación, el tener los casos y la escuela, trataría de buscar situaciones más viables.

Asimismo, durante la transición del aula a la práctica en escuelas secundarias los aprendices viven una situación de adaptación que les genera emociones de tensión y ansiedad, el combinar la dinámica de la escuela y la práctica, es algo en lo que aún no son expertos en coordinar y, por tanto, los espacios que se les dan, tales como las tutorías, aparecen como un recurso valioso para comenzar a ensayar la modulación de sus emociones.

Aprendo a controlarme: estrategias para la regulación de emociones en la práctica en las escuelas secundarias

Al participar progresivamente en las escuelas secundarias, los aprendices van desplegando reflexiones y estrategias que les permiten regular sus emociones y actuaciones ante los dilemas. Dichas estrategias, estaban también sostenidas por las retroalimentaciones que recibían de los otros, y por la posibilidad discursiva de expresar dichas emociones.

Un primer movimiento, que hicieron los aprendices para regular sus emociones durante las intervenciones, fue decirse a sí mismos que no era el espacio para expresar cómo se sentían. Así que, cuando Raquel sentía ganas de llorar en la sesión con una madre de familia, respiró profundo y reguló su expresión del llanto:

Raquel. [...] se puso a llorar la mamá y yo así de [hace expresión facial de sorpresa] “¿cómo saco lo que siento?”, así mi lágrima ya estuvo a punto de salir pero respiré como profundo y me dije “no puedo llorar”. Y le dije: “sí señora, no se preocupe” ya traté como de manejarlo, al momento ella cambió de tema, y después retoma este asunto otra vez y vuelve a llorar la señora, si fue así como de ¿qué hago? No sé, me sentí como impotente”.

Este tipo de regulaciones eran de especial importancia en su conversión a ser profesionistas, ya que los aprendices comprendían los componentes éticos de sus actuaciones y que como terapeutas a cargo de la sesión, reconocían que ese no era el espacio para expresar sus emociones, entonces recurrían a otros espacios para la expresión de las mismas. En este sentido, Graciela narra su experiencia de sentir tristeza ante el caso de un adolescente, durante su intervención con él Graciela usó la estrategia de decirse “aquí no” para no expresar su tristeza en ese momento, y a su vez, cuando salió de la secundaria recurrió a hablarlo con su compañera de sesión y su mamá como espacios para la expresión de sus emociones:

Graciela. Sí, lo he vivido porque igual, soy medio sensible, aquí no lo demuestro tanto, sólo sé que me digo “*espérate, no, aquí no, aquí no*” (...) Pues cuando salgo [de la secundaria] siento que por ejemplo ese día hablé con Raquel y llegando fue de hablarlo con mi mamá, y le dije “Es que sentí horrible que pasara esto”.

A su vez, en el reconocimiento de su vida cotidiana, los aprendices solían recurrir a estrategias que a ellos mismos como personas les servían para regular sus emociones en otros contextos sociales fuera de la escuela. Esto podía ser hablar con sus amigos, asistir a alguna práctica deportiva, o bien usar estrategias de relajación. Al respecto, Antonio narra cómo ante la emoción de enojo con uno de sus usuarios, él usa el deporte como un espacio para la expresión de su enojo:

Antonio. ¡Ah! Es por ejemplo la primera vez que siento esto tan fuerte, así, tan con este enojo, había otro chico que sí me causó un poco de conflicto, me causaba, peor porque es, muy, muy pasivo [...] Por lo general, y eso es en mi vida cotidiana, cuando yo me siento tenso, muy enojado, pues lo desquito en la

lucha [lucha grecorromana era un deporte que practicaba] ya a los que les toca mi enojo es a mis rivales [risas] que estén luchando conmigo, es la forma en que lo saco [el enojo].

En este caso, Antonio trajo a colación su participación en la práctica del deporte de lucha, y lo vinculó como un espacio en el que podía expresar sus emociones de enojo y frustración que le generaba la pasividad del adolescente con el que trabajaba por problemas de bajo rendimiento escolar. De esta manera, el asunto de las emociones que los aprendices desplegaban en la práctica en las escuelas secundarias podía ser llevado a otros contextos, como por ejemplo las pláticas con sus compañeros fuera de la secundaria, en las que dirimían sobre estas emociones.

Para cerrar este eje, quiero subrayar la importancia que tiene para los aprendices, que incursionan en la práctica como noveles, la disponibilidad de recursos y estrategias para la regulación de sus emociones. Dado que la dimensión afectiva es una parte poco abordada por los currículos y programas formativos, valdría la pena reflexionar sobre las estrategias que se les ofrecen a los estudiantes para regular sus emociones en la práctica. De igual manera, un paso importante en el tránsito hacia la pericia de los aprendices reside en contar con espacios de supervisión en los que se permita la expresión de las emociones y la retroalimentación de las acciones que los noveles despliegan durante las intervenciones.

Análisis general

A través del presente capítulo, mi intención fue describir el progreso de la participación de los aprendices de psicología en su incursión a la práctica del servicio social en escuelas secundarias. Al respecto sobre las experiencias de aprendizaje en servicio se ha documentado en la literatura, que éstas tienen como objetivo, que el estudiante se inserte en una comunidad con el fin de participar activamente y en colaboración recíproca con diferentes actores (estudiantes, supervisores, miembros de la comunidad), involucrando procesos de reflexión crítica y la construcción de un compromiso ético con la disciplina (Felten y Clayton, 2011).

En el caso particular del servicio social en la escuela secundaria, un elemento importante que sostuvo la participación activa de los aprendices fue la modalidad continua de la práctica que se posibilitó a través del programa anual (los dos semestres

que duró la asignatura) en la que se llevó a cabo. Esta característica de la asignatura aplicada permitió que los aprendices tuvieran una experiencia de inmersión completa en la escuela secundaria.

Como lo documenté a lo largo del capítulo, los aprendices experimentaron diversos dilemas y tensiones en su aprendizaje y, en consonancia con las investigaciones sobre aprendizaje de servicio, uno de los principales virajes que lograron los aprendices fue el considerar las perspectivas de los usuarios, sus pares y la tutora en la aproximación a los problemas que se les presentaban en la práctica.

Afín con lo anterior, un supuesto en torno al aprendizaje de una práctica es que involucra un continuo movimiento; de un contexto a otro y dentro del mismo contexto. Esto es, el aprendizaje de los aprendices como novatos en la práctica de las escuelas secundarias supone un movimiento de pasar de su participación periférica, resaltar su posicionamiento como jóvenes más que como psicólogos, pensarse como inexpertos, pedir ayuda para resolver los casos, a involucrarse en un protagonismo y compromiso con la práctica, tomando decisiones autónomas, experimentando con sus propias estrategias, posicionándose como psicólogos en formación y comprometiéndose con sus acciones. Como recién llegados a la escuela secundaria, los aprendices pasaron por una transición que supuso una re-construcción de sus identidades parciales y conocimientos para participar como psicólogos en formación ante las demandas de este contexto, este aprendizaje transformativo les permitió mirar a través de otros “lentes” el mundo de actividad de la escuela secundaria.

En las investigaciones, que exploran el tránsito de la universidad a los espacios de trabajo, se documenta que el pasar de un contexto a otro supone que los estudiantes realicen movimientos importantes para ajustarse a las nuevas dinámicas. Por ejemplo, Hager y Johnsson (2009) encontraron en estudiantes de música que el tránsito de la universidad a la orquesta lo viven como un cambio de dinámicas aparentemente contradictorias. Mientras en la universidad se enfatiza el desempeño del estudiante por sí solo, en la orquesta el énfasis se pone en el trabajo en equipo y en el tocar juntos. Así, al moverse entre las fronteras de un contexto a otro los estudiantes tienen que hacer un viraje entre sus perspectivas, habilidades, reflexiones y emociones para encarar las nuevas demandas del contexto.

Lo anterior cobra sentido si pensamos al aprendizaje como parcial y circunscrito a las demandas de los contextos en los que se participa, de esta manera, más que darse una transferencia entre los conocimientos y habilidades de la universidad al contexto de formación profesional, los aprendices lo viven como una re-construcción de sus perspectivas y habilidades para poder convertirse en profesionales dentro de las particularidades del contexto en el que son partícipes. El tránsito del aula a la práctica para algunos supuso una mayor tensión, la adaptación y el despliegue de nuevas formas de participación como psicólogos frente a los adolescentes. Empero, es a través del andamiaje que obtienen de los pares, con su tutora y con los recursos a los que tienen acceso, que los aprendices logran movilizar sus perspectivas y habilidades en los momentos críticos de cambio y aprendizaje.

En síntesis, empezar a convertirse en psicólogos involucra un proceso continuo que se re-construye en y a través de las dinámicas que ofrece cada contexto. Las dimensiones que integran este proceso se ubican en dos escalas. A nivel molar, refiere a todo aquello que se moviliza en la dinámica del contexto, las demandas implícitas y explícitas, los recursos mediacionales disponibles, las participaciones que se despliegan y el andamiaje-relación con los otros participantes del contexto. A nivel molecular, se involucran todos aquellos procesos subjetivos que los participantes vivencian, sus emociones, los posicionamientos identitarios y los procesos reflexivos que despliegan (ver figura 10).

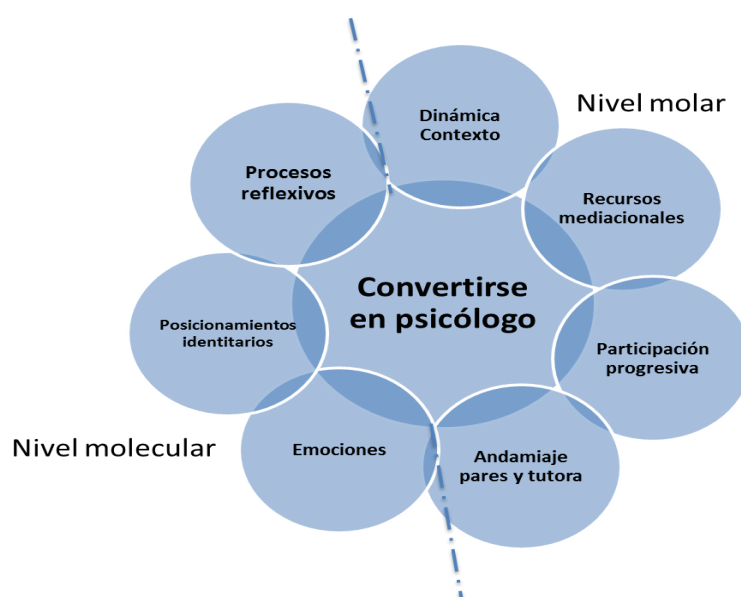


Figura 10. Dimensiones que integran el proceso de convertirse en psicólogo en la práctica en la escuela secundaria. 169

Este proceso nos invita a pensar que el aprendizaje discurre entre lo individual y lo cultural, lo subjetivo y lo colectivo, tomando parte de las situaciones y los arreglos particulares de cada contexto. Los cambios y consolidaciones que los aprendices van logrando en su pasaje de un contexto a otro es lo que conforma de manera parcial, y no de manera completa y terminada, sus identidades como psicólogos.

En el capítulo siguiente, daré cuenta de un tercer momento en la formación profesional de los aprendices como psicólogos, su participación en la escuela secundaria como participantes experimentados.

CAPÍTULO VII

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD-EN-LA-PRÁCTICA DE LOS APRENDICES A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN EN ESCUELAS SECUNDARIAS

Las identidades que ganamos dentro de los mundos figurados están desarrolladas históricamente, crecen a través de la participación continua en las posiciones definidas por la organización social de esos mundos de actividad [...]

Holland, Lachicotte, Skinner y Cain (1998:141)

Pensar las identidades como parciales y en referencia a los múltiples contextos de actividad a los que las personas se adscriben nos permite centrarnos en los contextos, desde los cuales las identidades son construidas y negociadas; las múltiples formas en las que las personas le dan sentido a sus mundos de actividad.

La noción de identidad-en-la-práctica²³ nos invita a mirar la relación constitutiva entre la identidad y la práctica. Las identidades se desarrollan sólo *in situ*, toman parte en las prácticas de una localidad y el aprendizaje; las formas de ser y hacer en la localidad. Una identidad no es algo que se trae puesto, terminado, no es algo que incidentalmente emerja como el resultado de una habilidad adquirida o un conjunto de conocimientos. Más bien, la construcción de la identidad es el principal proyecto de los aprendices como compromiso con su práctica.

Lo que sucede es que tomamos la naturaleza colectivo-social de nuestra existencia seriamente tanto que la ponemos en primer plano; confeccionar nuestras identidades en la práctica se vuelve un proyecto fundamental con el que las personas se comprometen; confeccionar identidades es un proceso *social* (Lave, 1996:157).

En otro espacio, discurrí sobre la necesidad de abordar la identidad profesional desde la articulación entre lo personal y lo social (Ramírez, Flores, Lavallée, y Bontempo, 2015) de manera tal que podamos dar cuenta de la interconexión entre los procesos subjetivos y las prácticas sociales que posibilitan la construcción de la identidad-en-la-práctica.

Ahora el foco central en este capítulo es analizar cómo, a través de la participación continua en la escuela secundaria, los aprendices asumían posicionamientos como

²³ Siguiendo a Holland et al. (1998) la identidad-en-la-práctica hace referencia a la conexión entre los mundos figurados, las posiciones sociales que se desarrollan históricamente dentro de éstos, y la agencia de las personas para poner en acción su mundo.

terapeutas y como psicólogos, organizaban sus acciones en torno a estas identidades y las vinculaban con otros contextos de práctica social.

El capítulo se compone de cuatro apartados. En el primero, analizo lo que significó para los aprendices, que los diferentes actores de la escuela secundaria (directivos, orientadores, profesores, padres de familia, alumnos), reconocieran y validaran sus identidades como terapeutas. En el segundo, expongo los recursos que usaron para regular sus identidades e ir ganando mayor seguridad en el posicionamiento como terapeutas. En el tercero, muestro la espiral de progresos que los aprendices identificaron a lo largo de su participación como terapeutas en la escuela secundaria. Y finalmente, en el último apartado, señalo la interconexión de la identidad-en-la-práctica que los aprendices construyeron en la escuela secundaria, con la de otros contextos de práctica social, como lo fue su participación en la Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI) de la FES-Iztacala.

**1. “Yo creo que está funcionando mi trabajo, el trabajo de todos”.
Validación de la identidad-en-la-práctica de los aprendices en la
escuela secundaria.**

En el proceso de construcción de la identidad-en-la-práctica los aprendices participan continuamente en la escuela secundaria con diferentes actores (directivos, orientadoras, profesores, padres de familia, alumnos). La relación mutua, que los aprendices tejen dentro de la institución con cada uno de sus miembros, es un elemento importante en la construcción de sus *identidades parciales como terapeutas*²⁴; es a través de los otros que negocian, validan o rechazan posicionamientos acerca de quiénes son. Así, las dinámicas entre la identidad y las formas de participación son críticas para determinar las maneras en que las personas se apropian, cambian o rechazan las prácticas existentes en un contexto.

Respecto de la regulación de las identidades, en los contextos de trabajo, se han documentado (Handley, Sturdy, Fincham, y Clark, 2006) dos principales procesos a través de los cuales las identidades son construidas: *la identidad regulada y la identidad*

²⁴ A lo largo del trabajo sostengo este término para resaltar el carácter parcial y heterogéneo de las identidades. En este caso, la identidad como terapeutas que desplegaron los aprendices se adscribe sólo al contexto de práctica de las escuelas secundarias.

trabajada. El primer proceso refiere a la regulación originada a través de la mediación de la institución (políticas, prácticas discursivas, organización), y el segundo, la *identidad trabajada* refiere a los esfuerzos de los empleados por continuamente reparar, mantener o revisar las percepciones de sí mismos. Involucra una negociación entre los esfuerzos de la institución de regular identidades y los sentidos subjetivos que los empleados construyen en el contexto de trabajo y otros contextos en los que han participado. El paralelismo que establezco entre el proceso de construcción identitario, que mencionan los autores y el que documentó, con los aprendices, tiene que ver con las maneras en que éstos se posicionaban frente a cada una de las perspectivas de los actores de la escuela secundaria.

A continuación, analizo las diferentes perspectivas que los aprendices mostraron frente a los directivos, orientadoras, profesores, padres de familia y alumnos.

Los directivos y las orientadoras: centrados en los resultados

En las entrevistas que realicé con los aprendices antes de finalizar su participación en la escuela secundaria, señalan las diferentes perspectivas que identificaron de los directivos y orientadoras hacia sus identidades como terapeutas de los adolescentes. Como ya lo mencioné en el capítulo IV, en el apartado correspondiente al contexto de práctica de la escuela secundaria, cada escuela tenía una organización y dinámicas propias, así como reglas y políticas particulares. De esta manera, de las tres escuelas en las que participaron los aprendices podían derivarse perspectivas muy diferentes. En algunas los aprendices percibían un mayor apoyo por parte de los directivos y orientadoras, en otras sentían que el apoyo era más limitado. Pese a que el contacto que los aprendices establecían con los directivos y orientadoras era poco frecuente, los aprendices primero resaltaron las experiencias más significativas de estas interacciones.

Empezaré por analizar el caso de la escuela secundaria Federico Gamboa en la que participaban Laura, Juan, y Antonio. En esta escuela, por primera vez se llevaron a cabo actividades, por parte de estudiantes en formación, para dar atención en el servicio de psicología. A lo largo de su participación en dicha dinámica, los aprendices identifican las expectativas que los directivos y orientadoras desplegaban sobre su identidad como terapeutas. Por ejemplo, Laura reflexiona sobre la perspectiva de las orientadoras y directora sobre su trabajo y el de sus compañeros:

Laura. Yo creo que sí depende, Odette [Orientadora] sí ha sido de “Sí, sí, vengan, apóyenos, ayúdenos”. O sea si ven como que somos un apoyo ¿no? [y les decían:] “Échenos la mano con los horrendos, porque ya no podemos con ellos”. Si nos ven como un apoyo de cierta manera, pero yo sí noté en ella y en la Directora actitudes como de: “Pues es que éstos siguen reprobando”, “¿qué estamos haciendo?” [...] esperaban como que tuviéramos la ‘varita mágica’ para que los niños subieran calificaciones, *es como lo único que esperan*, que aumenten las calificaciones.

En su narrativa, Laura identifica las perspectivas de la Directora y la Orientadora centradas en las calificaciones de los adolescentes y los buenos resultados escolares de los mismos. Las prácticas discursivas desde las que se pone énfasis en la no reprobación de los alumnos, es una demanda que se les hacía hacia sus identidades y habilidades como psicólogos. El indicador de la no reprobación de los alumnos era un referente para las autoridades sobre el trabajo de los aprendices, la validación que le otorgaban a sus actuaciones dependía de esto y la eficacia con la que manejaran los casos. Igualmente, Laura identifica otra perspectiva hacia su identidad como terapeuta: la eficacia.

Laura. Y la otra Orientadora, al inicio nada más nos había dado un caso. Y ahorita se acercó a platicarme de una niña que probablemente había sido abusada, entonces me dijo “como eres la única mujer, yo creo que tú puedes ayudar”. Le dije “Ah sí”. Después vio ella ya diferencias en la chica, entonces apenas se acercó a mí el lunes, y me habló de otra persona [...] a raíz de que vio que yo estaba atendiendo a su alumna, pues sí se unió un poco más, llegaba y me preguntaba “¿Cómo está? ¿Cómo le está yendo?, a poco sí pudo hablar contigo, porque no había querido hablar con nadie”. Y todo eso, y pues ya, a partir de ahí creo que sí se interesó un poco más, pero sí había sido como muy indiferente.

De esta manera, es a través de los cambios en los adolescentes que las orientadoras validan las identidades de los aprendices en tanto que son psicólogos eficaces. Como señala Laura, a partir de que la orientadora la percibió como competente en el manejo del caso es que accede a darle más casos y establecer un interés en su trabajo. En este proceso de negociación de sus identidades, los aprendices toman una posición frente a las dinámicas de la escuela secundaria: la de mostrar la eficacia de su trabajo. Siguiendo este posicionamiento, Juan coincide también con la perspectiva centrada en los resultados de las orientadoras y narra las acciones que tomaba para hacer visibles los resultados a las orientadoras:

Juan. Esperaban ver como resultados de inmediato en algunos casos y... pues como que... no veían los resultados que ya teníamos, como que había que

explicarles exactamente qué era lo que habíamos hecho, porque para ellas seguía siendo un problema la persona, en general, pero no se daban cuenta que la persona en general era un cúmulo de problemas donde, pues había que trabajar uno por uno, no en su totalidad.

En su narración, Juan además de identificar las diferentes expectativas de las orientadoras habla de cómo lograba identificar las diferentes aristas que encarnaban las problemáticas de los adolescentes, que lejos de ser un asunto sencillo, se complejizaba con diferentes problemas, a diferentes niveles, y en los que cuales los aprendices sólo podían abarcar algunos componentes.

Mediante estos posicionamientos es que los aprendices se afirman frente a los otros como psicólogos que resuelven problemas; en un proceso de negociación con la dinámica del contexto. Como narra Juan, ellos recurrían a explicarles a las orientadoras su posición frente a los cambios de los usuarios, que los cambios eran paulatinos, que había diferentes dimensiones en la problemática del adolescente, etc. Y, por su parte, las orientadoras validaban los resultados que los aprendices obtenían, a través de asignarles más casos o hacerles comentarios sobre los avances de los alumnos. Otra forma en la que los aprendices percibían la validación de su trabajo era a través de comentarios acerca de su desempeño y su futuro ejercicio como profesionales de la psicología. Por ejemplo, Antonio reconoció sentirse afortunado de establecer un dialogo con la subdirectora del plantel y que ésta le pidiera tarjetas de presentación de él y de sus compañeros:

Antonio. Tuve la suerte que la subdirectora se acercara conmigo, y me dijera “No, sabes qué, necesito que abordes estos casos, qué te parece si mandan a hacer sus tarjetas y nos dejan sus tarjetas”. Todo eso tuve la suerte que me comentara ella ¿no? Entonces pues sí me sentí bien, dije: “yo creo que está funcionando mi trabajo, el trabajo de todos”.

Cabe destacar que como parte de estas identidades, los aprendices reconocían no sólo su trabajo en individual, pese a que a estas alturas de la práctica en las secundarias los aprendices ya no trabajaban en duplas. Así, los aprendices creaban sinergias con sus pares; formaban un estrecho grupo de trabajo en el que se veían como parte de un equipo, los progresos y los logros que obtenían como personas los iban conjugando como el trabajo de todos. En el próximo eje abordaré más al respecto del trabajo relacional y el fuerte andamiaje que los aprendices co-construyeron con sus pares.

En las otras dos escuelas secundarias (Serapio Domínguez y Leopoldo Avilés) los aprendices percibían un menor reconocimiento a su trabajo, y a su vez un menor apoyo por parte de las orientadoras. Considero que en el caso particular de la secundaria Federico Gamboa al ser de menor tamaño y tener menos alumnos, permitía que las orientadoras y profesores tuvieran una mayor vigilancia y control de los estudiantes. Por tanto, la relación que establecieron con los aprendices era más coordinada y con mayor comunicación. Sin embargo, en las escuelas Serapio Domínguez y Leopoldo Avilés había una mayor cantidad de alumnos, una descoordinación notable entre los profesores y las orientadoras, y el trabajo realizado por los aprendices con frecuencia era poco valorado en sus especificidades. Empero, al final de cada semestre y del ciclo escolar en general, tanto la mayoría de los profesores como orientación y directivos reconocían la importancia de la actividad de intervención de los psicólogos.

De esta manera, en la secundaria Leopoldo Avilés también se generaba una tensión en las identidades parciales de los aprendices puesto que su identidad como terapeutas se veía cuestionada y no validada, lo que invitaba a los aprendices a moverse hacia otros actores que dieran apoyo, como los profesores. Sobre estas tensiones, Graciela narra las maneras en que percibía a las orientadoras de la secundaria en la que participaba.

Graciela. Pues lo que percibía es que comentaban de nosotras [las orientadoras] es que a veces no hacíamos nada ((risas)). Porque, o sea, sí nos han dicho que hemos dado muchos adolescentes de alta, pero ya ahorita, casi, casi hemos dado de alta a algunos. Pero igual, o sea, sí nos han visto que hemos andado de un lado a otro, presionadas, o por lo mismo, y tampoco como que no nos apoyan mucho porque pues los maestros son así de [les decían]: “¡Ah! Pues es que no lo saques, a éste no, ahorita, no”. Entonces, pues nosotras era así de “bueno, entonces qué hago” ¿no?, y las orientadoras no daban apoyo alguno, a veces en calificaciones sí, pero otras, era así de: “tienes que ir a pedirle no sé qué, no sé qué, a no sé cuánto”. Entonces era como que todo un lío, en el que no había tanto apoyo.

Dentro de la dinámica de esta escuela secundaria, las aprendices percibían poco apoyo para su trabajo y también una valoración negativa de “no hacer nada”. Sin embargo, Graciela afirma su posición de eficacia para hacer visible el trabajo que realizan con los adolescentes y la saturación en la demanda del servicio, lo cual era muy particular de esta secundaria. Por el contrario, Grecia habla de la dinámica muy distinta en la escuela secundaria Serapio Domínguez en la que había poca demanda y los adolescentes estaban poco informados del servicio de psicología:

Grecia. Pues creo que está muy tranquilo, bueno es que me han hecho comentarios de otras secundarias y dicen que hay muchos casos y todo eso. Y yo también siento que aquí hay muchos, sólo que pues no, que a lo mejor no están bien informados los niños y cosas así. Porque siento que los maestros no nos dan tanto crédito a nosotros, y he escuchado, bueno en un grupo en el que voy una niña me preguntó del servicio y todo eso y entonces ya le di información, y yo pensé que la iban a atender y todo eso, para canalizarla con alguno de nosotros y ¡no! No he visto a la niña también, siento que no le dan importancia, se ve todo muy tranquilo pero no creo que esté así.

Grecia percibía poco crédito al trabajo de los psicólogos por parte de los profesores y, a su vez, poca importancia hacia las problemáticas de los adolescentes las cuales, según Grecia no son “tranquilas”, en su experiencia los casos requieren de una mayor atención que la dinámica de la escuela no alcanzaba a mirar.

Hasta aquí quiero enfatizar que las tensiones y negociaciones que los aprendices experimentaban en sus identidades forman parte del proceso a través del cual se construyen continuamente como profesionales. Mediante la organización de las escuelas secundarias, los aprendices aprendieron a lidiar con las tensiones que se daban entre las demandas del contexto y sus diferentes posicionamientos como psicólogos. Un elemento incipiente en sus identidades como profesionales son las maneras con las que podían afirmarse como psicólogos frente a los actores de la escuela secundaria.

A continuación, analizo las experiencias que tuvieron con los profesores y las maneras en que negociaban sus identidades con los mismos.

Algunos sí y otros no: el apoyo de los profesores de secundaria en el trabajo de los aprendices

En la interacción cotidiana en la escuela secundaria los profesores aparecen como una figura de gran importancia y apoyo en la labor de los aprendices. Muchas veces era el primer contacto que tenían antes de conocer al adolescente. Los aprendices se acercaban al aula y pedían autorización del profesor para sacar del salón al adolescente y conducirlo al espacio que encontrarán para darle el servicio de psicología. Al abrir la puerta el profesor podía manifestar su perspectiva respecto al adolescente y los psicólogos, y desde ésta, apoyar o no el trabajo de los aprendices. Graciela narra las diferencias entre los profesores que sí apoyan y los que no:

Graciela. Pues te digo, algunos, no todos, algunos sí. Por ejemplo la de inglés, esa sí, bueno a mí siempre me apoyó, siempre. Los de taller la mayoría, igual, era de apoyo. Pero hay maestros que no, porque realmente, el de Historia es así de: “¡Es que no has hecho nada por este niño!”. Entonces, son como muy divididos, o sea sí. Sí, son como muy divididos y nada más ven lo malo y no ven lo bueno [de lo] que también hacemos [...].

Desde sus posiciones en las escuelas secundarias los aprendices aprendían a identificar con qué profesores era posible entablar más contacto, preguntarle por los avances del adolescente e incluso solicitarles apoyo para monitorear determinadas tareas en el aula. También lograban establecer alianzas con determinados profesores que ellos identificaban como accesibles. Por ejemplo, Berenice habla del apoyo que le brindó la maestra de inglés con el monitoreo de tareas en el aula de un adolescente:

Berenice. Con los maestros sólo dos nos dijeron que no querían a los psicólogos, de ahí en fuera dejaron sacar a los niños. Y había una que, bueno en mi caso, la que nos apoyaba, o me apoyaba a mí, que es la maestra de inglés. Ella si yo le decía, no sé: “ayúdeme haciendo tal cosa con mi paciente”, o “le dejé tal tarea y quiero que cheque que lo está haciendo”, pues sí lo hacía, pues era un apoyo allí, ella la de inglés [...]. Ella sólo se acercó una vez y me dijo que “gracias”. Porque había un caso de una niña. Ella me decía que gracias que se había dado cuenta de que cuando hablaba conmigo había cambios, ya no estaba como tan seria, tan triste, y hacía cosas.

Berenice ubica las acciones que tomaban los profesores desde la perspectiva de apoyo, por ejemplo, la profesora de inglés; mostraba interés hacia las problemáticas de los adolescentes, se ofrecían a colaborar con el trabajo de los aprendices y emprender estrategias con los adolescentes en el aula. En este tenor, Raquel ubica otras acciones que tomó el maestro de taller desde su perspectiva de apoyo.

Raquel. Yo con uno y fue de taller, tuve muchísimo apoyo, así demasiado apoyo, porque yo era con el que siempre sacaba, todos mis niños de primero estaban con él. Entonces, yo le decía: “Maestro me permite a tal”. “Sí, llévatelo, llévatelo”. Entonces, él siempre me decía: “Oye tú dime, en lo que tú quieres que yo te ayude, si quieres las dos horas con él te lo dejo, no importa que yo no lo exija tanto ¿Oye el trabajo que yo le estoy exigiendo es demasiado para él? ¿En verdad tiene mucho problemas?”. No sé, como que buscaba la manera de apoyar. Los otros maestros, igual, me preguntaban: “Oye ¿cómo ves?”.

La perspectiva de apoyo de los profesores también les invitaba a que se acercaran a los aprendices, y les preguntaran por sugerencias o retroalimentación de las acciones que se emprendían en el aula con el adolescente en servicio de psicología; se mostraban

comprensivos hacia los tiempos que requerían los aprendices para llevar a cabo la sesión de trabajo y permitían que los alumnos salieran y participaran en la misma.

Por el contrario, desde el no apoyo, los profesores podían manifestar un menor interés en las problemáticas personales de los adolescentes, se centraban más en el aprovechamiento escolar y en la buena conducta, tomando distancia de aquellos adolescentes etiquetados como “problema”. Laura identifica las perspectivas de los profesores que no apoyan, lo que alcanzan a mirar y cuál era su reacción al momento de pedir su participación para sacar al adolescente del aula.

Laura. A mí me ha pasado, que llego y: “buenos días me permite a Fulanito”, y es la primera vez que lo saco y me dicen: “¡Ay! ¡Él! Si él no tiene broncas si va re-bien en las materias”. Igual es como lo único que alcanzan a observar, si va bien en las materias “¿cuál es la bronca? ¿para qué te lo llevas?”. Pero nada más, refieren a problemas de conducta y de calificaciones, incluso a algunos poco les importa la conducta, la maestra que les da taller a 2 “B” me dijo: “Iván habló conmigo y me dijo que no iba a hacer nada, y que le haga como quiera y que él no va a hacer nada y que no tiene ganas” y yo le dije “ok” [continúa hablando la maestra] “Mientras no me moleste pues no me importa, él ya habló conmigo, ya me dijo que no quiere, y yo ya mira aquí tengo la lista que está reprobado, para que me desgasto y para que se desgasta él. Sí él no quiere pues yo tampoco le voy a obligar y no me da lata, ya no me da problemas, se acabó”.

Leticia. Y ¿tú qué le dijiste en ese caso?

Lucero. Me quedé callada ¿no? Realmente pensé, ¡Ah! porque el chico me decía: “para qué cambio si de todas formas mis maestros ya me conocen saben cómo soy y poco les importa. Si quiero intentarlo y alzo la mano ya no me toman en cuenta”. Entonces cuando yo vi todo esto dije: “¿Pues qué ánimos va a tener de cambiar el chico?”

Frente a estas perspectivas y la tensión que producía en la progresiva transformación de sus identidades como psicólogos, los aprendices optaban por ejercer una resistencia pasiva; no estaban de acuerdo con los profesores que no apoyaban, pero a su vez no comentaban nada al respecto. Si bien durante las sesiones de trabajo en el aula universitaria, la Profesora les explicó a los aprendices que los maestros procedían de esta manera por la carga de trabajo, los grupos numerosos y los conflictos que tenían con alumnos en particular, lo que los llevaba a excluir del trabajo a estos adolescentes o a mostrarse indiferentes. También se analizó que los adolescentes optaban por oponerse a los profesores y a no mejorar su desempeño como forma de apatía y oposición.

Todo esto se analizó desde el aula, pero en el propio contexto de la práctica los aprendices quedaban impactados por la negativa de los profesores, para ayudar a ciertos adolescentes –sobre todo los que tenían mal comportamiento y bajo rendimiento escolar- y, en consecuencia a los aprendices.

De esta manera, los aprendices recurrían a la afirmación de su identidad como terapeutas en el trabajo directo con los adolescentes, dándoles estrategias para negociar con estos profesores, y a través de su trabajo constante de ir por el adolescente y no ceder ante los comentarios negativos de los profesores. En el mismo caso, Laura comenta la importancia de hacer visible ante los actores de la escuela el trabajo que desempeñaban con los adolescentes:

Laura. Este...en función de algunos maestros sí era: “¡Qué bueno!”, “Sí, están apoyando; sí, están haciendo un buen trabajo”, “le están echando ganas”. Nos veían de forma constante ahí con los mismos chicos, el trabajo, el trabajo.

Finalmente, quiero matizar que las expectativas que los profesores tenían sobre las identidades de los aprendices giraban alrededor de las creencias populares: “cambia la mente de este adolescente”, “haz que suba de calificaciones”, “ayúdanos a que deje de ser un problema”. Estas expectativas eran rechazadas por los aprendices, a veces de forma implícita, por ejemplo con los profesores que no apoyaban, y otras de manera directa con los profesores de más apertura al diálogo, es decir, que los aprendices expresaban de manera directa su desacuerdo con estas creencias populares con aquellos profesores con los que establecían un contacto más cercano. A continuación, abordo las expectativas que los padres de familia desplegaron sobre el trabajo de los aprendices y los posicionamientos que tomaron frente a las mismas.

¡Queremos cambios! Expectativas de los padres de familia sobre el trabajo de los aprendices

Los padres de familia también tenían un papel muy importante en la conformación de la identidad de los aprendices; es a través de los señalamientos de cambios en los adolescentes que los aprendices sopesaban el impacto de sus intervenciones. Asimismo, a través de las interacciones que iban construyendo con los padres, los aprendices iban identificando las expectativas que tenían hacia sus identidades como terapeutas. En este

caso, Raquel narra su primera experiencia en el trabajo con una madre de familia, en la que identifica la expectativa de cambios en su hija adolescente:

Raquel. El de Karla y su mamá, porque se puede decir que me aventé a la guerra y sin fusil, no, con fusil sí porque tengo mi formación. Pero no tenía como esa experiencia de trabajar con una mamá o de trabajar con los papás y más que esa mamá era la más demandante en un principio para mí, era así de: “Raquel es que no sé qué”. Me llamaba a mi casa, porque obviamente le proporcioné mi teléfono. Entonces yo me sentía como muy desesperada, porque decía: “¡Ay! Es que [la madre de familia] quiere cambios inmediatos ¿cómo le hago?”

Desde este posicionamiento, Raquel enfatiza su identidad como psicóloga en formación, al inicio del trabajo con los padres de familia los aprendices pasaron por esta tensión en sus identidades de “tengo la formación pero no la experiencia” y a su vez afirmaban su posición como terapeutas a través de darle el teléfono a la mamá, de tener disposición para resolver dudas y escuchar a los usuarios. La confrontación entre sus identidades como aprendices vs. expertos en la práctica, se fueron diluyendo a medida que se involucraban en el trabajo con los adolescentes y recibían validaciones de los padres hacia sus actuaciones con los adolescentes.

Antonio. A principio, sí fue así de: “¡Ay, ya vienen los papás!”. Pero una vez que empecé con la primera [adolescente], que es natural, o sea sí, “él es el psicólogo, voy con el psicólogo”. Pues ya, una vez que, creo que sí tuvo que ver mucho la actitud de los papás, que no noté una actitud retante, ni una actitud que me hiciera menos o que me desaprobara de: “éste escuincle qué me viene a decir”, creo que eso me ayudó mucho, también su forma de ser de los papás, eso fue lo que me hizo sentir tranquilo, pude abordar con ellos los temas que tenía que abordar en relación a sus hijos ¡y ya!

La apertura que la gran mayoría de los padres de familia mostraron hacia las sugerencias de los aprendices fue un punto preponderante en la conformación de su identidad. Al percibir, como menciona Antonio, que no desaprobaban su posición dentro de la escuela secundaria como terapeutas y, por el contrario, la validaban a través de una escucha activa, de seguir sus sugerencias o plantearles dudas, les hacía sentirse más tranquilos y llegar a una aceptación de su posición como terapeutas. Asimismo, dicha identidad se afianzó a través de los avances que iban observando en el proceso terapéutico con los padres de familia y adolescentes:

Raquel. Y creo que eso es muy padre, ver que el trabajo no sólo es de niños, sino también de los padres y ver que tú eres un intermediario entre ellos, es muy padre y que al final después la mamá a mí me habló y me dijo: “Muchas gracias

Raquel, en verdad lo que hiciste con Karina y conmigo, me ayudó muchísimo”. Entonces yo digo: “¡Wow! ¡Ay! Qué padre, realmente creo que todo lo que aprendiste no ha sido en vano”.

En esta posición de “intermediarios” entre el adolescente y la familia, los aprendices recaban información sobre los cambios del adolescente con los padres de familia y viceversa. Asimismo, una manera de sopesar la eficiencia de sus intervenciones era pedir retroalimentación sobre sus actuaciones a los padres de familia. Sobre la importancia de esta retroalimentación para su práctica, Graciela comenta que:

Graciela. Sí, yo lo considero un logro, también con los chavos cuando empiezan a hacer las cosas y todo, y que los padres me digan: “¡No, sabes que ella está haciendo todo lo que le estás diciendo, llega y me platica y dice que confía en ti!”. Entonces, como que eso de la confianza y todo, que no me lo digan ellos, pero que me lo digan sus papás, pues, es un logro para mí, y me da así como que de seguir viniendo y de seguir platicando con ellos, o sea de que me hable de ella su mamá, pues está práctico. Porque si a lo mejor nadie me dice [retroalimentación], pues sí diría: “algo estoy haciendo mal” o no sé me sentiría mal con eso.

Los comentarios que los padres de familia realizaban sobre las actuaciones de los aprendices les permitían validar sus identidades, y promovían que los aprendices se motivaran y comprometieran más con su práctica en la secundaria. Sin embargo, había ciertas tensiones con las que tenían que enfrentarse los aprendices. Una de ellas era el poco tiempo del que los padres disponían para poder asistir a las citas en la escuela secundaria. Sobre esto, Raquel narra que en esos casos, ella avanzaba en la entrevista, que se volvía una especie de entrevista-intervención con los padres, en la que el objetivo era proporcionarle el mayor número de estrategias:

Raquel. Mmm... Fue bueno y a la vez malo; bueno en el sentido de con los que trabajé y malo con los que no pude trabajar. Porque por cuestiones laborales, de tiempo, realmente casi vi a muy pocos papás. Vi muy pocos papás, y aunque ellos me decían: “es que sí me interesa”. Yo decía “Mmm... Órale, qué bueno que le interese señora”. Pero con los que trabajé, o al menos con la única que trabajé fue con la mamá de Karina. Trabajé, trabajé y trabajé, con los demás con los que entrevisté, pues realmente fue pura entrevista ¿no? Y creo que ahí les dejé igual ejercicios de: “Oiga, mire, escuche a su hijo”.

Si bien no todos los padres de familia participaban o apoyaban el trabajo de los aprendices de la misma manera, la importancia de aquéllos que expresaban su reconocimiento radicaba en el fortalecimiento de aspectos del proceso identitario que los aprendices estaban llevando a cabo.

En consonancia con esto, Arelí ubica también otra tensión en el trabajo con los padres de familia: la poca apertura al cambio. En estos casos, los aprendices identificaban que había ciertos padres de familia con creencias muy arraigadas sobre la crianza de sus hijos, por tanto, ponían en marcha estrategias que les permitiera hacer llegar una clara información hacia los padres. Arelí habla de la percepción que tenía del trabajo con los padres de familia:

Arelí. Ajá, pues eso, me siento como que luego topo con pared. Porque sí vienen, yo sé que les importan sus hijos, claro, y por eso vienen. Pero, como que están, como que se han apropiado tanto respecto de esos hábitos que tienen con sus hijos y su forma de crianza y todo esto, que no sé, se les olvida lo que platicamos acá y no sé [...] Si hubiera como un seguimiento con los papás, pues ya estaría bien, pero sí es así: “tengo cita con el papá ¡Pras! *Terapéatelo* dos o tres horas, *terapéatelo* todo”, pues no, va a haber cosas que no, o que de repente su mente va a empezar a divagar y ya no te va a poner atención o que igual te dice que sí, pero en realidad no coincide, pues son personas mayores que también tienen sus ideas.

Desde su posición como terapeuta, Arelí reconoce que las prácticas de crianza que se dan dentro de las familias son aspectos culturales en los que puede llegar a tenerse poca incidencia. Sin embargo, los aprendices insistían en insertar procesos de reflexión en la familia para favorecer el movimiento de los padres hacia otros estilos de crianza. A continuación, ubico las perspectivas y negociaciones que los aprendices desplegaron con los adolescentes.

“Van a ser escuchados y vamos a negociar juntos”: Las perspectivas de los aprendices frente a los adolescentes

En este punto, pretendo describir las perspectivas que los aprendices me comentaron desplegaron frente a los adolescentes y las negociaciones que emprendían con ellos durante las sesiones de trabajo, algunas de las cuales tuve oportunidad de observar. Como lo abordé en un capítulo precedente, las posiciones identitarias que los aprendices construían con los adolescentes eran constantemente re-negociadas. Al inicio de la práctica en las escuelas secundarias, los aprendices se inclinaban más hacia una posición de “somos jóvenes” y desde allí se posicionaban como terapeutas jóvenes permitiéndoles distinguirse de la postura de adultos en la apertura al diálogo y a no emitir juicios sobre los comportamientos de los adolescentes. Dicha posición les

permitía, como lo menciona Antonio, que los adolescentes mostraran una mayor confianza y apertura en los problemas de índole más personal:

Antonio. Pues sí es más fácil para terapeutas jóvenes, trabajar con chicos, se abren más fácil. Sí, siento que cuando ves a un adulto que te va a dar terapia, sí dices: “Este ruco me va a venir a decir todo lo que me dice la orientadora, mi mamá, la directora. Yo voy a estar mal siempre”. Entonces cuando nosotros estábamos trabajando con los chicos, se abrían, pero cuando eran casos de cuando tenían problemas en su casa, problemas de cortes, cosas así, más personales.

A medida que los aprendices iban configurando más experiencias en el trabajo con los adolescentes, también se iban posicionando de manera distinta frente a ellos; por ejemplo, realizaban encuadres y re-encuadres de la sesión, sopesaban los cambios obtenidos y sobre todo asumían una perspectiva de negociación con los adolescentes. Bertha señala el encuadre que hacía con los adolescentes, que recién ingresaban al servicio de psicología y, que le permitía mantener una perspectiva de confianza, y a su vez, una desde la cual podía negociarse sobre lo que era o no conveniente para los adolescentes:

Bertha. Si en un primer momento uno le dice: “Es que aquí no, la dinámica de tu aula no es la misma a la que vamos a tener aquí”, se lo tienes que demostrar. Entonces, uno empieza primero: a no ser juez, porque ellos tienen miedo, vergüenza, se intimidan de que vayan a contar algo y uno les diga es que esto es malo, luego, luego el juicio: “estás mal”, “estás bien”, “por qué lo hiciste” ¿no? Incluso a veces decir: “yo también lo hice” como que darles la confianza de que lo que me digan no va a ser juzgado, no va a ser sometidos a juicio. Sino que van a ser escuchados y vamos a negociar juntos, si es conveniente o no es conveniente para ellos.

La perspectiva de negociación, que los aprendices comienzan a desplegar durante el octavo y último semestre del trabajo con los adolescentes, les permitía aclarar las reglas de las sesiones y asumir que ellos eran los responsables de dichas sesiones, y que por tanto, los adolescentes también tenían un compromiso en cumplir con los acuerdos de la terapia. Sobre esto, Raquel narra las negociaciones que llevaba a cabo con los adolescentes para sacarlos en las materias que ellos le pedían. Raquel establecía la condición del desempeño académico para acceder o no a las peticiones de salida de clases:

Raquel. ¡Ah! Porque ellos [los adolescentes] son de: “sácame en esta clase, no mejor en esta o en esta”. Y obviamente yo veía ¿no? “en Español tienes 10, ok te

saco en Español, pero en Matemáticas tienes 6 y más que es matemáticas pues no te puedo sacar en esa”, “a ver Diana” yo le decía: “Quieres que te saque en Formación, tú me lo has pedido ¿cómo te puedo sacar si tú no entregas nada? ¿Cómo le digo al maestro? ¡Ah! Sí ha trabajado, sí tú tienes tu cuaderno vacío, ¿a ver dime? ¿cómo se lo pido?” [La adolescente le dice:] “Sí tienes razón ya voy a trabajar” “¿Segura? Voy a confiar en ti Diana”. Entonces vuelvo a pedírsela y el maestro me dice: “Sí” Y le pregunté: “Oiga maestro, ¿Diana ya le ha entregado los trabajos?” “Sí”.

Otro elemento que abarcaba la perspectiva de la negociación, era que los aprendices lograran que los adolescentes establecieran un compromiso con su proceso de cambio, a través de la realización de tareas, reflexiones y acciones que podían desplegar en los diferentes contextos de su vida. Así, Juan narra el extracto de una sesión de trabajo con el adolescente, en la que a través de la reflexión le pedía asumir un compromiso con sus tareas, y a la vez, él como terapeuta también se comprometía con realizar una tarea equiparable a la del adolescente, pensar qué acciones poner en marcha después de egresar:

Juan. [Dirigiéndose al adolescente] “una parte de la tarea que me gustaría que se te quedara es que pienses en toda esta parte ¿qué sigue?, ¿qué vas a hacer? y que lo exteriorices pláticale a alguien, si crees que es pertinente decirle a alguien, coméntaselo y dile bueno ¿qué me recomiendas? ¿qué puedo hacer? y mi tarea va a ser justamente traerte cómo logré esta parte que estamos sintiendo lo mismo ¿cómo solucionarlo?, yo al menos en la carrera en 8º semestre ¿qué sigue después? la siguiente semana lo traigo, tú en la secundaria ¿qué sigue después?”.

De esta manera, a través de establecer un compromiso mutuo en el proceso de cambio de los adolescentes, los aprendices buscaban maneras para a través del compromiso mutuo, motivar al adolescente para involucrarse en el proceso de cambio que no sólo era importante para ellos como terapeutas; sino también, para los propios adolescentes hacerles notar sus progresos en la terapia era un punto importante en su proceso terapéutico. Igualmente, Juan narra esta experiencia de cambio, después de nueve sesiones de trabajo con un adolescente:

Juan. [...] depende del grado de confianza que hayas hecho, que hayas establecido con el paciente, un niño de doce años llegó el otro día después de varias sesiones diciéndome que estaba muy feliz porque ya no lo molestaban en el salón después de unas nueve sesiones. Él no hablaba antes, hablaba con su mano aquí [en la boca], no te veía a los ojos hablaba así [tono de voz bajo]. Decirme que le está haciendo bien [lo que trabaja durante las sesiones], se siente seguro a tal grado que llega con la confianza de decirme “me siento bien porque ya no me molestan”.

Los cambios en los adolescentes podían ser validados a través de las propias narraciones que ellos compartían con los aprendices, o a través de otras fuentes como los profesores y padres de familia. Estos cambios tenían un sentido motivante, y permitían que fueran ganando seguridad en aspectos de su identidad como terapeutas en el contexto de la secundaria; no sólo les indicaba que sus actuaciones estaban teniendo resultados, también propiciaban el reconocimiento por los profesores y padres de familia hacia los cambios que observaban en los adolescentes. Al respecto, Grecia narra los comentarios que recibió de los adolescentes, profesores y padres de familia sobre el apoyo que brindó en las sesiones de terapia:

Grecia. Pero sí hay otros en los que están así súper atentos y te dicen: “Sí es cierto” y así se ponen a reflexionar contigo y eso también es lo que me motiva de aquí, porque hay niños que han tenido cambios y porque ellos me lo han dicho [...] Pero ya yo investigando con maestros y con papás, pues ya me dicen: “Sí, tienen cambios”, “sí nos gusta que los estés sacando”. Y cosas así, y yo ya sé que ellos lo están así aprovechando un buen.

Las perspectivas, que los aprendices desplegaban como terapeutas, también incluían empezar a desplegar la competencia de evaluar sus propias intervenciones. De esta manera, a través de la observación del adolescente y la triangulación de información sobre el mismo, con los actores de la escuela secundaria, sopesaban sus avances y decidían, junto con la tutora, dar de alta al adolescente o mantenerlo en el servicio. En este sentido, Antonio justifica su decisión de mantener a una adolescente en el servicio de psicología a través del monitoreo de los cambios en la usuaria:

Antonio. Pues los efectos fueron que ya no es tan impulsiva. Claro no lo va a dejar de ser ¿no? porque tiene toda una vida de estar siendo impulsiva. Y en el tiempo que estuvimos allí, seis o siete meses, no, no vamos a lograr un cambio por completo, con ella fue muy prolongado, fue casi todo el curso. No la quise dar de alta, por esto mismo, porque seguía siendo muy impulsiva. Un día hicimos como una analogía de un pastel, le dije: “Si está el pastel allí ¿te lo vas a comer?” y ella dijo: “No, pues no, depende de qué tenga el pastel” [Antonio dirigiéndose a ella] “pues es igual en todo, no te vas a aventar a todo, nada más porque sí, tienes que analizar qué consecuencias puede traer”. Creo que fue agarrando la onda con eso.

Empero, cuando los adolescentes no manifestaban interés alguno por la terapia, o bien, los aprendices no lograban movilizarlos hacia el cambio, sus identidades como terapeutas se veían cuestionadas y decidían junto con la tutora dar de alta al adolescente, es decir, darle la opción al adolescente de volver a retomar el servicio de psicología en

otro momento si así lo requería. Este proceso no era fácil de asumir para los aprendices, les producía tensión y conflicto la perspectiva del adolescente cerrado al cambio; pese a esto, los aprendices mantuvieron una negociación con el adolescente y acordaban que lo mejor para ambos era que posteriormente, si el adolescente así lo decidía, retomara el servicio con otro terapeuta. Antonio narra su experiencia respecto a un caso en que el adolescente no estaba dispuesto a colaborar en las sesiones:

Antonio. Pero bueno este chico no quería hablar nunca en las sesiones, o renuente, siempre estaba haciendo otras cosas, no sé, no pude encontrar con él, cómo abordar la situación, no fue gratificante porque sentí que me faltó poder, poderle entrar ahí, y bueno tampoco le puse todo el esmero ¿no? Y aunque le haya puesto todo el esmero, creo que no iba a poder. Una vez que empecé a notar que después de cuatro sesiones, seguía igual, con la misma actitud dije: “¡Ay ya! Entonces, es tu tiempo, es tu vida, es también mi tiempo y no vas a estar aquí a fuerzas, si no va a haber ayuda, ¡y ya!”. Por eso fue que me causó mucho conflicto [Antonio describe su conversación con el adolescente] “Bueno Javier no avanzamos hacia ningún lado, y pues si vamos a venir a hablar de nada, pues entonces creo que es necesario que dejemos hasta aquí la sesión, en el momento que tú creas o te sientas adecuado para regresar. En verdad, si necesitas nuestra ayuda, vamos a estar aquí. Pero por el momento, va a estar concluida la sesión y estamos abiertos a que tú quieras regresar”.

Antonio refiere como conflictiva la situación de no cooperación del adolescente, desde su posición como terapeuta este hecho implicó emociones negativas y no gratificantes en torno a su trabajo, y también una perspectiva en la que se posicionaba como poco involucrado en el trabajo con el adolescente.

En este sentido, quiero resaltar la capacidad de agencia que los aprendices mostraron frente a las tensiones en sus identidades. En el caso anterior, Antonio se posicionó como terapeuta frente al adolescente y estableció el encuadre que era necesario para que pudiesen llevarse a cabo las sesiones de trabajo. Parte de los progresos, en la práctica en la escuela secundaria, que los aprendices fueron logrando giraron en torno a la capacidad de afirmar sus identidades parciales como terapeutas frente a los otros y negociar, desde ahí, con determinadas demandas del contexto. Más adelante daré cuenta de la espiral de progresos que los aprendices identificaron al finalizar su participación en la escuela secundaria.

Recapitulando, a través de las reflexiones de los aprendices que analicé mostré sus diferentes perspectivas en cuanto a sus identidades como terapeutas y cómo a través de la participación continua en este contexto los aprendices lograron desplegar agencia

respecto a esas identidades. Las tensiones que se producían en sus identidades eran constantemente negociadas, aunque no por completo resueltas. Un análisis reciente sobre las tensiones en las identidades de docentes novatos (Pillen, Beijaard, y Brok, 2013) muestra que una de las principales tensiones que se encuentra al ingresar al pre-servicio profesional es el cambio del rol de estudiante a profesor, y que a través de la experiencia y participación, los novatos van aprendiendo a regular y mantener sus identidades como profesionales. Además un elemento importante en el afrontamiento de las tensiones identitarias es la capacidad de hacerlas visibles y compartirlas con los pares u otros miembros del contexto profesional.

Respecto a esto, en el próximo eje daré cuenta de las formas en que los aprendices trabajan colaborativamente con sus pares para regular sus identidades y obtener recursos para ir ganando mayor seguridad en el posicionamiento de terapeutas.

2. “Me iba sintiendo cada vez más seguro y se iba reforzando con el apoyo”. Agencia relacional de la identidad-en-la-práctica como terapeutas.

Como parte de la construcción de sus identidades parciales, los aprendices colaboran en la resolución de problemas complejos con sus pares, a través de los cuales co-construyen sentidos de ser en la práctica y recursos para afrontar los dilemas que se les presentan. Esta capacidad ha sido identificada en el tránsito de los novatos a la pericia como *agencia relacional* (Edwards, 2010), y refiere a las maneras en que los aprendices se involucran en el trabajo con los otros decididamente para dar respuestas a problemas complejos.

Desde el inicio de su participación en la escuela secundaria, los aprendices hacían uso de esta capacidad para construir, con sus pares y la tutora, puentes de apoyo en la construcción de soluciones a los problemas. Más aún, cuando ellos arriban al octavo semestre, la participación en duplas que se había mantenido en el trabajo se disuelve y cada aprendiz trabaja en individual con los usuarios. El compromiso y las colaboraciones que se mantienen, aún en el trabajo individual, con los pares y tutora, nos habla de la relevancia que tiene para los aprendices el trabajar con los otros, y, a su

vez, obtener recursos mediacionales para regular sus actuaciones e identidades parciales²⁵.

A este respecto, las identidades son co-creadas con y a través del trabajo relacional, en el que se crea una sinergia para abordar las problemáticas planteadas en la práctica y para construir un entendimiento acerca de las perspectivas en las que se ubican los participantes. Así, a lo largo de su participación los aprendices co-construían entendimientos acerca de sus perspectivas frente a los usuarios y los demás actores de la escuela secundaria, compartían sus preocupaciones e intereses sobre las problemáticas que se les presentaban, sopesaban sus progresos con los pares y obtenían retroalimentación sobre las habilidades desplegadas en la práctica.

Por tanto, mi objetivo en este eje es analizar las maneras en que los aprendices trabajan colaborativamente con sus pares para regular sus identidades y obtener recursos para ir ganando mayor seguridad en el posicionamiento de terapeutas en las escuelas secundarias.

Revisar los casos por separado y trabajar relacionamente

En el tránsito del séptimo semestre al octavo, los aprendices llegaban al acuerdo, coordinado por la indicación de la profesora, de separarse de las duplas para atender los casos en individual. Cuando llegó el momento de la separación, los aprendices lo experimentaron diferencialmente, algunos lo vivieron como una experiencia más de aprendizaje en la que conjuntaron sus habilidades para trabajar “a su manera” y, a su vez, poder dar lugar a un trabajo colaborativo con sus compañeros de grupo y dupla. En su narración, Raquel habla del momento en que decidieron separarse ella y Graciela para emprender un trabajo individual en los casos y conjuntar sus perspectivas en un trabajo relacional:

Raquel. Entonces decidimos separarnos, yo creo que realmente también fue bueno, fue bueno porque realmente aprendimos. Pues no siempre íbamos a estar con alguien y trabajabas a tu manera y a tus horas y con quien tú querías, esas pláticas entre los equipos, sinceramente, el grupo como tal, pues sí había con

²⁵ Según el trabajo de Edwards (2010) la agencia relacional puede darse en dos etapas que constantemente están dinamizadas por las características de los contextos: (1) trabajar con los otros para expandir el “objeto de actividad” o la tarea a resolver reconociendo los motivos y fuentes que los otros traen para conjuntar e interpretar, y (2) alinear las propias respuestas a las nuevas interpretaciones hechas por otros profesionales que actúan y expanden el objeto de actividad.

unos con los que a lo mejor decía “¡pues sí! [...] Ella sí me entiende y sabe por dónde trabajo”, que realmente era con Graciela [compañera de dupla] con la que platicaba más mis casos, porque a lo mejor ella sabía más de cada uno de ellos, o porque me iba con ella, también en el camión platicábamos de cierta manera, o de ciertas cosas y yo decía: “¡Ah Ok!”. O ella me decía: “Oye sabes qué es esto o ¿por qué hizo esto?”. O ella me informaba: “Oye qué crees que no vi a Diana” “Oye qué crees no vi a Mario” “¡Ah! Ok le voy a preguntar a Joselino”, o cosas así, como que nos apoyábamos.

La narración de Raquel tiene mucho en común con la idea de que la agencia relacional, que los aprendices despliegan en la práctica, está vinculada a los esfuerzos que realizan por conjuntar sus habilidades, intereses y perspectivas con las de sus compañeros. En el ejemplo, Raquel identifica esta experiencia como un aprendizaje más en su desarrollo como profesionista, imaginando así una identidad practicada como terapeuta profesional que resuelve casos en individual. Asimismo, identifica otro aspecto de esta agencia, que no se reduce al contexto de práctica de la escuela secundaria, y más bien, es compartida y coordinada en otros espacios como el autobús de regreso a casa, en el que sostenía reflexiones sobre la práctica en la secundaria con su colega Graciela.

Otro elemento de la agencia relacional, que los aprendices desplegaron con sus pares, fue la ayuda mutua que involucraba el trabajar con los otros, entender su perspectiva y construir mutuos resultados. Esta capacidad resulta de gran apoyo para los aprendices que aún se sienten vulnerables cuando asumen la responsabilidad de tomar un caso en individual. Al respecto, María narra que el trabajo con su compañera de dupla mejoró cuando se separaron, y que cuando su compañera se sentía vulnerable al asumir la resolución de un caso, ella le proporcionaba apoyo para hacerle frente a las demandas de los usuarios:

María. [...] yo creo que trabajamos un poquito mejor cuando nos separamos, y te digo porque había veces que ella [compañera de dupla] me llegaba a preguntar, se acercaba a mí y me decía: “Oye María, tengo problemas con tal chico, o sea ya le puse esto, ya le puse el otro y pues como que no, ¿qué me aconsejas?, ¿qué hago?” Y yo le decía: “Sí mira, por qué no tratas esto”. De hecho el caso igual de Saúl, había veces que me pedía: “Oye, por favor, échame la mano, porque no puedo”. Y le decía: “¿Quieres que esté contigo en la sesión? Yo tengo tiempo tal hora, porque no puedo sacar a nadie en esa hora”. Y ya me decía: “Sí, por favor”, y ya iba y le decía: “Mira...”, ya cuando terminaba la sesión, le decía: “Cosas así son las que debes seguir con este chico [...]”. Y me dio gusto porque dije me está preguntando y me está teniendo la confianza y sí lo está aplicando y le está sirviendo, y como que si trabajamos un poquito mejor, pero así separadas.

El trabajo relacional que co-construyeron aún en el trabajo individual de los casos, es parte de los recursos que permitían a los aprendices desplegar una mayor seguridad en su posición como terapeutas y en la resolución de las demandas del contexto. Como lo menciona María, este apoyo podía manifestarse de muy diferentes formas, en casos de mayor dificultad, asistiendo a una sesión con su compañera, o bien, a través de la retroalimentación y sugerencias que los aprendices podían realizar desde su experiencia y comprensión del caso. Al co-construir estrategias y reflexiones, los aprendices sentían una mayor seguridad sobre sus actuaciones e identidades con los usuarios. Esto se dio a través de un proceso paulatino; en el inicio de la práctica se basó en las intervenciones co-ordinadas en las sesiones y las respectivas observaciones que podían realizar de sus actuaciones. En la segunda parte de la práctica, a través de la retroalimentación y reflexiones que podían obtener de sus pares. Así, Juan identifica estos momentos en su progreso en el trabajo colaborativo con Laura. Lo que en un primer momento le dio seguridad al trabajar en duplas:

Juan. Mmm... Al principio los dos estábamos emocionados porque ya íbamos a tener pacientes, ya íbamos a estar juntos, creo que los dos estábamos nerviosos pero como que al tener al lado al otro era un sentimiento de seguridad, sobre todo por eso que sabíamos que ambos tenemos bastante memoria entonces si a ella se le pasó algo yo lo recuerdo y así, viceversa, bueno yo me sentía seguro en ese sentido a medida que pasaba el tiempo, me gustaba en el sentido de que me iba sintiendo cada vez más seguro, más seguro y se iba reforzando con esta parte que Laura me decía: “Oye lo hiciste bastante bien, oye le dijiste esto y...”, por ejemplo hicimos un trabajo de la silla vacía, en mi vida lo había hecho, me lo explicó Laura y tomé el control sobre la palabra y sobre la sesión y lo llevé ¿no? Laura me apoyaba en éste, porque ella ya lo había vivido me apoyaba en cosas que ella recordaba y fue uno de los momentos más satisfactorios.

Reconocer que, como parte de la agencia, las emociones se vinculan a la capacidad de orientar las actuaciones de las personas hacia un objetivo, es necesario para entender que los aprendices desplegaban una serie de emociones en torno a los problemas complejos y, que el afrontamiento de dichas situaciones, estaba regulado también por las actuaciones y emociones de sus pares. Así, Juan identifica la emoción de satisfacción cuando logró tomar el control de una sesión y coordinar el ejercicio de la “silla vacía” con la usuaria, y cómo en el proceso su compañera Laura lo apoyaba con la retroalimentación y reconocimiento de sus progresos.

Finalmente, es a través de la sinergia que se co-construyó entre los aprendices que son capaces de reconocer en sus compañeros los avances que obtuvieron al participar y posicionarse como terapeutas en la escuela secundaria. Al respecto de esta evolución, Antonio identifica uno de los principales cambios de Fernando, su compañero de dupla, en el trabajo con los usuarios:

Antonio: A mí me dio gusto que en Fernando hubiera una *evolución*, porque antes era muy callado ¿no? Y tendía a repetir las mismas cosas que yo, a veces, en cuestión de cuando hablaba con los chicos, pero de repente empezó a soltarse. Y me dio gusto ¿no? Ya cuando nos empezamos a separar, vi cómo él hacía sus cosas, cómo avanzaba.

Así que, en el trabajo colaborativo los aprendices también obtenían una validación y afirmación, a través de sus compañeros, sobre sus identidades como terapeutas y las habilidades que iban desarrollando. Antonio analiza a lo largo del segmento de tiempo de su participación con Fernando, la evolución que éste mostró al pasar de desplegar actuaciones imitativas de su compañero en las sesiones de trabajo en dupla, a empezar a tomar un papel más activo durante la conducción de las mismas.

A continuación, ubico los recursos mediacionales que regularon, durante la segunda parte de la práctica en la escuela secundaria, sus identidades como terapeutas.

“¿Realmente tú te ves en ellos?” Recursos mediacionales para regular la identidad como terapeutas

En el interjuego del mundo de la terapia y las acciones que los aprendices llevan a cabo dentro de éste, se encuentran los recursos mediacionales que son las herramientas de la agencia que permiten a los aprendices regular sus actuaciones para acercarse a los resultados esperados por ellos en la práctica.

Los recursos que orientaron las actuaciones de los aprendices hacia los resultados esperados por ellos en la práctica de la escuela secundaria, consistían, por una parte, en los andamiajes que recibían por parte de la tutora en los espacios de retroalimentación destinados a supervisar y apoyar las intervenciones de los aprendices con los usuarios. Y, por otra, a través de las reflexiones que co-construían con sus pares durante los diferentes espacios dentro y fuera de la práctica en la escuela secundaria. Dichos recursos re-direccionaban las actuaciones y miradas de los aprendices hacia las

actuaciones que eran esperadas de ellos como terapeutas profesionales. Así por ejemplo, María ubica cómo a través de las observaciones de la tutora ella re-direccionaba sus actuaciones en las sesiones con los usuarios para alcanzar los objetivos que eran esperados:

María. Bueno es que a lo mejor, digamos como que todo se engloba en algo, lo que se me hizo interesante fue que, para cada caso, yo sí me iba [en las tutorías]: “¡Ah! Es que encontré esto en tal chica, o en tal chico”. Y ella me decía [la tutora] “No, a ver, acuérdate que lo que estamos trabajando es tal cosa, porque esto va relacionado”. Y como que de repente también me re-direccionaba al lugar en dónde teníamos que ir, y sí me decía: “Básate en tal o cual cosa”. Entonces si fue mucha la ayuda que en las tutorías, en lo personal me brindó, porque me apoyó en casos que yo no [...] había veces que tenía como que esa dificultad, hasta incluso a veces por el correo, por ese medio también nos llegaba a asesorar.

El asesoramiento brindado por la tutora se mantuvo hasta el final de la práctica como un recurso importante en la construcción de las identidades de los aprendices y el progresivo despliegue de las habilidades como terapeutas. Este asesoramiento, como lo menciona María, estaba disponible no sólo dentro del contexto académico, sino que también fuera de él, a través de la virtualidad, la profesora podía abrir un espacio de apoyo para aquellos aprendices que así lo requirieran. Eventualmente, en el tránsito del séptimo al octavo semestre, el asesoramiento de los casos era menos requerido por los aprendices, para volverse una especie de “guía” sólo en los casos que les generaban mayor conflicto. Graciela identifica el papel guía de las tutorías en el octavo semestre:

Graciela. Pues las dudas eran sobre algunos en específico, porque ya no sabía ni qué hacer, o qué, la mayoría era sobre Mario. Y este... pues eran como temas que podía ir trabajando y otras veces, nada más era que me fuera revisando y me dijera: “esto, esto”. O sea, nada más como darme una guía.

De igual manera, los pares actuaron como un recurso mediacional para las identidades de los aprendices a través de proporcionarles reflexiones que favorecieran el “mirar” a los usuarios y descentrarse de una perspectiva personal, para pasar a situarse en la de terapeutas. Sobre esto, Raquel narra las mediaciones que obtenía de su compañera, la cual tenía cierto conocimiento de su vida personal, y que la ayudaban a re-orientar su mirada, sobre los adolescentes con problemas de desempeño académico con los que trabajaba:

Raquel. El saber cómo escuchar, el saber qué, de hecho ella me lo decía muchísimo, no, el que yo venía de esa línea muy estricta y decía: “No Raquel, no todos son como tú, no todos tienen esa visión que tú tienes, esas metas que tú tenías cuando ibas en la secundaria, es que tú no tenías ese apoyo de tus padres, es que esto. Mira ponle atención a lo que ellos están diciendo, velos, ¿realmente tú te ves en ellos?”. Y decía pues sí ¿no? Ella siempre estuvo como que en ese sentido de así de: “¡Tranquila! No te desesperes”.

Las mediaciones discursivas que los aprendices obtenían de sus pares, les permitían regular sus identidades hacia aquello que era esperado de ellos como terapeutas; cabe mencionar, que este tipo de mediación no sólo se daba dentro de los espacios de la escuela secundaria sino también fuera, en los espacios de convivencia que los aprendices sostenían con sus compañeros, por ejemplo, de regreso a la universidad o a su casa. Como lo ejemplifica Antonio, en estos espacios los aprendices establecían reflexiones sobre sus identidades y las técnicas que empezaban a dominar como terapeutas en las escuelas secundarias:

Antonio. [...] en el camino que tomábamos para regresarnos aquí a la FES [la universidad], o cada quien a su casa [...] Y pues ahí salía y empezábamos a platicar, abordábamos un poco de eso, a veces con Juan me pasó: “Es que es tú chica y está peleando con mi chica, diles algo”. Y yo así de: “pues déjalas, ellas tienen que resolver sus conflictos, no le voy a decir no hagas nada” “**No soy su papá, somos psicólogos, pero no sus papás**”. Y sí, pues ya después empezamos a agarrar la onda, él agarró la onda, pues sí empezamos mucho a comunicarnos mucho en ese sentido. Y también era: “No pues ¿tú qué estás haciendo con ella? –Estoy aplicando la silla vacía- Y ¿qué tal te funcionó? – No pues con ella muy bien- Pues yo estoy aplicando con esta chica que se despida con cartas” Y empezábamos a platicar de cómo lo abordábamos y sí era algo similar pues era así de: “voy a ver si esto me funciona”.

Desde su posicionamiento como psicólogo, Antonio invita a Juan a re-orientar sus actuaciones (el decirle a las usuarias que dejen de pelearse) hacia otro objetivo (la negociación) que se espera de su actuación como profesionales de la psicología. Este ejemplo tiene consonancia con el proceso de *identificación* en los mundos figurados, el cual se vuelve evidente cuando las personas utilizan los recursos disponibles en sus mundos de actividad para organizar los propios aspectos de su “self” y dirigir sus actuaciones intencionalmente (Holland et al., 1998).

Hasta aquí he mostrado que las posiciones identitarias que los aprendices asumieron durante su participación en la escuela secundaria no se dan en aislado ni de manera individual. Más bien, estas identidades son sostenidas y reguladas por los otros y los

recursos mediacionales disponibles en el contexto de actividad, de igual manera, poseen un carácter dialógico, es decir, son constantemente negociadas. Estas identidades son también un principio de organización para la acción; orientan hacia aquello que los aprendices les interesa lograr con los usuarios y, a su vez, posibilita que puedan re-dirigir sus actuaciones con miras hacia los cambios que buscan realizar en su identidad.

Para cerrar este apartado, quiero resaltar que es justo a través de las apropiaciones que los aprendices van realizando en el mundo de actividad de la escuela secundaria que empiezan a comprometerse e identificarse con sus posiciones como terapeutas. Así, a través de su participación continua en la escuela secundaria los aprendices transitan por una espiral de progresos en las maneras de actuar y ser en dicho mundo de actividad, que eventualmente los orienta hacia la pericia.

En el próximo eje, daré cuenta de los progresos que desde sus propias narraciones, los aprendices identificaron a lo largo de su participación en la escuela secundaria como terapeutas.

3. “Me siento con más confianza, ya no es que esté pensando tanto qué hacer”. Espiral de progresos en su práctica como terapeutas

Las transiciones que los aprendices experimentaron en sus habilidades e identidades a lo largo de su participación en la escuela secundaria son el principal foco de este eje. Cuando pensamos en las trayectorias, más en espiral que como una línea recta, por la que atraviesan los estudiantes en formación para llegar a ser *expertos*²⁶, nos remitimos a la idea del conocimiento y su uso para resolver problemas en la práctica. Ciertamente, los expertos conocen más pero también conocen diferencialmente, es decir, ajustan y regulan sus actuaciones a las demandas del contexto. En este sentido, en lo sucesivo me referiré a la pericia como la capacidad de leer e interpretar el contexto, así como de responder a él con acciones intencionales y específicas (Edwards, 2010).

²⁶La noción de expertos la entiendo desde una perspectiva sociocultural, en el sentido de que los aprendices se volvieron expertos en usar los recursos disponibles en el contexto del servicio social en escuelas secundarias para comprender y dar respuesta a los problemas que allí se presentaban (Edwards, 2010).

De acuerdo con lo que anoté en el capítulo I, la investigación pionera de Dreyfus (2004) nos orienta sobre las piezas claves en el tránsito de novato a experto. El autor identifica como elemento principal en la etapa del novato y el principiante avanzado que el conocimiento está mediado por reglas de la comunidad (ej. los ajedrecistas). Más aún cuando los jugadores llegan a la competencia varios de los elementos de su comprensión del juego son organizados dentro de una forma y piensan en términos de los componentes de una situación. Cuando arriban a las posteriores etapas de la competencia se da un viraje importante en la relación con su sistema; se ven a sí mismos como agentes dentro del juego, su actividad y emoción están comprometidas.

A este respecto, la pieza clave en este cambio es lo que señalan Holland et al. (1998) como “la formación del concepto del *self* como un actor en el mundo de actividad” (p.120). Este cambio está marcado por los movimientos de las personas de primordialmente seguir reglas a ser capaces de movilizar las suyas propias. Lo cual significa que las personas son capaces de regularse para realizar actos intencionales dentro las prácticas en las que participan.

En el caso de los aprendices, el viraje que se da hacia la pericia comienza con lo que ellos identifican en sí mismos como una *evolución*²⁷; el pasar de iniciar su práctica necesitando de las mediaciones de los recursos disponibles, pares y tutora a transitar por una regulación de sus actuaciones trabajando en lo individual con los usuarios. Asimismo identifican un cambio importante en sus formas de comprometerse con la práctica; pasan de verla como un requisito en su formación a una integración de sus posiciones personales y profesionales que dirigen para lograr objetivos dentro de la práctica y en vinculación con otros contextos.

A continuación, describo las evoluciones que los aprendices identificaron en sus propias actuaciones y las de sus compañeros a través de su trayectoria de participación en la escuela secundaria.

²⁷Sostengo el uso de la palabra “evolución” como una categoría émica en el sentido que fue usada por los aprendices para señalar los cambios que identificaron en ellos y sus compañeros al participar como terapeutas en la escuela secundaria.

Evolución 1. De la mediación a la auto-regulación

Un primer giro en las evoluciones de los aprendices fue pasar de la mediación a la regulación. Cuando pienso en este cambio me remito a la idea vygotskiana de internalización, según la cual durante las primeras etapas del aprendizaje los artefactos culturales tales como objetos, figuras, palabras sirven como mediadores de la actividad de las personas (ej. contar con los dedos, usar diagramas, recitar reglas, etcétera) y aparecen como parte de la relación con otros, en el plano de la relación interpersonal. A través de un proceso paulatino, las personas se apropian de los mediadores y los vuelven parte de sí mismos a través del lenguaje interiorizado y de la imaginación. Esta función auto-regulatoria es la internalización que hace posible que pasemos a lo que Vygotsky identifica como *fosilización* que surge cuando las mediaciones han sido incorporadas al grado tal que no hay una consciencia de su uso para modular el pensamiento o emoción (Holland y Valsiner, 1988).

Con base en lo anterior, los aprendices identificaron como progreso en sus actuaciones el pasar de depender del uso de recursos mediacionales tales como notas, guiones de entrevista, comentarios de sus compañeros en las sesiones de trabajo, a poder desplegar actuaciones auto-reguladas como entablar una entrevista con mayor fluidez con los usuarios con bromas y establecimiento de empatía. Sobre esto, Juan reflexiona las transformaciones que vivió en sus acercamientos con los padres de familia en las sesiones de trabajo:

Juan. Creo que paulatinamente fue mejorando mi trato con los padres [...] yo defino como una transformación porque hubo una *evolución* en el trato con los padres porque de incluso estar dependiendo de Laura [compañera de dupla] o de mis notas sobre lo que le tengo que decir al papá pues ya paso a hablar justamente de los puntos sin requerir o de Laura o de los apuntes, ya está ahí en mi mente y lo mezclo con otro tipo de situaciones como bromas, empatía, etc.

Las emociones vinculadas a este giro también forman parte de los progresos que los aprendices identificaron en sí mismos, pasar de sentirse desilusionados o frustrados en las sesiones a desplegar una mayor confianza ligada a la regulación que iban logrando ejercer en sí mismos. En su narración Grecia identifica la confianza como una emoción vinculada al no pensar tanto qué es lo que tendría que decirle al usuario en las sesiones:

Grecia. Pues de hecho ya me siento con más confianza, ya no es que esté pensando tanto, qué hacer, qué hacer, de hecho en el momento se me ocurre un

buen de cosas. Pero igual si trato así de fragmentarlas para no ponerles de todo y a que a la mera hora no ponerlo todo al niño. Pero sí ya no estoy así de: “¡Ya se me acabaron las ideas!” “¡Ahora qué le digo!”.

Cabe mencionar que las formas de auto-regulación fueron diferenciales para cada aprendiz. Para algunos, supuso lograrlo en el terreno del dominio de las habilidades para entrevistar, para otros se fue dando en las improvisaciones de ejercicios, secuencias de trabajo con los adolescentes, y para otros más se dio en el terreno de identificar fácilmente información de la problemática que los adolescentes narraban.

En ese sentido, Arelí habla de su progreso en la identificación de la información de la problemática del adolescente, pasó de la necesidad de anotar gran cantidad de información en la sesión a sólo necesitar ciertos elementos para elaborar un mapeo de la problemática:

Areli. Y al principio tenía que anotarlo todo porque se me olvidaba y luego ya no anoto tanto y veo al niño y me acuerdo de todo, así de todo, de todo, de todo, el nombre de sus hermanos, la edad, y no lo anoto, porque estoy como toda mi atención está con el niño o la niña. Entonces me van diciendo y voy así como haciendo mi esquema mental.

En este ejemplo, las anotaciones que realizó Areli fungieron como mediadores para organizar y recordar la información del usuario, posteriormente, son internalizadas en un “esquema mental” de manera tal que dejan de ser un soporte necesario del cual Areli puede prescindir para centrar por completo su atención en el usuario.

Así, al inicio de la práctica en la escuela secundaria la gran mayoría de los aprendices se imaginaban como inexpertos e incapaces de saber “aterrizar” los conocimientos del aula a la escuela secundaria. María identifica sus progresos, de pasar de decirse a sí misma “no lo voy a poder hacer” a poder prestar atención a los adolescentes y dejar de ver el guión de entrevista:

María. Yo igual en un principio tenía como el miedo de decir: “cómo voy a llegar a la secundaria y de pronto aterrizar lo que ya me enseñaron, aterrizarlo ahí y en un adolescente, que yo sé que hay diferencia, pero que no se nos nota tanto, como que la diferencia de edades, digamos ambos somos jóvenes, ¿cómo voy a lograr que me haga caso? o sea, va a ser como muy difícil realizar ese trabajo”. Desde un principio yo me veía así como: “me va a costar muchísimo trabajo, y a lo mejor no lo voy a poder hacer”. Al empezar a trabajar con ellos [los adolescentes], pues poco a poco fue como, digamos agarré experiencia y ya. En un principio teníamos cuatro [adolescentes] y conforme nos fueron

umentando pues ya fue más fácil, ya no tenía que ver tanto así como mi guion de entrevista, o mis anotaciones.

Al progresar en su experiencia y participación auto-regulada los aprendices lograron regular sus emociones y centrarse en las secuencias de intervención que tenían que desplegar en las sesiones de trabajo, el dominio que lograron construir les proporcionó herramientas para realizar cada vez más aterrizajes integrados entre la teoría y la práctica. A continuación describo dicha integración.

Evolución 2. Integración del saber qué y el saber cómo

La integración entre el conocimiento profesional y el conocimiento local en el que participaban los aprendices, constituyó uno de los elementos necesarios para lograr un puente entre el saber qué y el saber cómo. A medida que fueron participando en el contexto de práctica los aprendices reconocieron que el conocimiento es contextual; la pericia es dependiente del contexto (Edwards, 2007). Los expertos deben extender su conocimiento para construir vínculos y tratar de integrar eso que conocen (ej. el conocimiento profesional) con las demandas de los usuarios, las reglas institucionales, etcétera.

De manera tal, que al comienzo de su participación, los aprendices pasaron por el dilema de vincular las posturas teóricas y ejercicios que habían leído en libros o ejercitado en el aula a las demandas y particularidades de un caso. Progresivamente fueron prestando mayor atención a lo que los usuarios necesitaban; para finalmente, poder tender un puente entre el saber teórico y las experiencias en la práctica que los llevó a una integración de ambos saberes. Juan identifica este progreso en él, cuando logra integrar la comprensión de aquello que le está diciendo el usuario con la planeación de trabajo previa que él trae y así completar sus actuaciones en la práctica:

Juan. A lo que me refiero con la teoría es: no basta con saberlo superficialmente la teoría me parece que es sólo un saber superficial ... lo vivido es el complemento de lo teórico, lo empírico... hay veces que... me salen cosas de la mente, así ejemplos, que no los traigo no los tengo, que no los tengo ya planeados en la estructura de trabajo, pero si aprendo o si comprendo lo que me está diciendo el paciente, y regreso al punto de vista psicológico, del psicólogo, viene la teoría pero ahora acompañada de la experiencia del paciente, eso es lo que lo hace completo [...].

El complementar ambos conocimientos: el teórico y el práctico, el de las aulas con el conocimiento local de la práctica, es un punto al que los aprendices arribaron después de realizar secuencias de observación y reflexión en las sesiones de trabajo, dicha integración también se posibilitó en gran medida por las experiencias que iban recopilando en la práctica y las improvisaciones que desplegaban con base en dicha experiencia (Schön, 1998). Así, Antonio habla de cómo prestó atención a las reacciones de los usuarios para construir un conocimiento local sobre ellos y a partir de allí ajustar sus actuaciones y el uso de técnicas:

Antonio. Porque como te había dicho, con mis analogías de lucha [grecorromana que práctica como deporte] ((risas)) pues no a todos les puedes hacer lo mismo, no todos tenemos la misma reacción y no a todos les puedes llegar de la misma forma ¿no? Éste, tal vez si funciona con uno, pero tienes que ver si funciona con el otro. Primero tienes que estarte moviendo y viendo a dónde va entrar y si esa técnica funciona pues la aplicas.

A través de la analogía de la “lucha”, Antonio, que practicaba dicho deporte en su vida personal, compara los movimientos y ajustes que tenía que hacer en sus propias actuaciones para que el conocimiento que movilizaba en las sesiones de trabajo con los usuarios tuviera sentido en la vida de éstos; sopesar continuamente si la técnica o intervención que estaba usando era funcional o no para ellos. Esta integración llegó en el momento que los aprendices fueron capaces de reconocer y prestar mayor atención a las personas con las que trabajaban.

La integración de ambos saberes fue diferencial en cada aprendiz, no todos eran capaces de desplegar actuaciones más coordinadas hacia lo que el usuario demandaba, sin embargo, sí reconocían a través de participar continuamente en la práctica, y otros contextos en los que empezaban a desplegar actuaciones como profesionales, la importancia de atender a las circunstancias y particularidades del caso. Alonso reconocía la necesidad de manejar técnicas de diferentes posturas teóricas para tener opciones y ponerlas a prueba en los casos de la escuela secundaria, dichas técnicas le aportaban confianza para la intervención.

Alonso. Bueno creo que en este semestre como vamos a trabajar con el otro paciente [en la CUSI] como que estoy empezando a revisar otras herramientas que podrían ser de utilidad, en cuanto a Laboratorio, porque ya estamos empezando a trabajar con pacientes, pues otras técnicas, ya desde lo cognitivo-conductual, que me gusta esa postura, más allá de lo que hayamos visto aquí, creo que ahorita que venía para acá venía pensando cómo puedo usar la terapia

Racional-Emotiva para trabajar con los chicos que atiendo aquí, como alternativa ¿no? creo que en ese sentido me siento confiado, aunque nos vamos a someter a la prueba con mis habilidades y con las circunstancias a las técnicas ¿no? por eso me da una confianza pues ver otras opciones.

Cabe mencionar, que cuando los aprendices arriban al terreno de la práctica en la escuela secundaria traen consigo inclinaciones hacia ciertas posturas teóricas, su participación en la práctica no necesariamente hizo que modificaran dichas posturas; sino que más bien, les proporcionó un marco para sopesar la “validez” de las mismas, dicha validez ya no es dada, como en las aulas, a través de los debates sobre el reconocimiento científico. En la práctica, son los propios usuarios los que pueden hablar de la funcionalidad de las técnicas y del sentido que tienen para ellos en sus vidas.

De esta manera, el reconocimiento de los usuarios y sus condiciones de vida fue un elemento principal en la consolidación de un puente entre el saber qué y el saber cómo.

Evolución 3. Sensibilización en el trabajo con los usuarios

Un viraje importante que los aprendices identificaron en sus formas de participar con los usuarios en la escuela secundaria, fue pasar de darle poca importancia a sus condiciones de vida como adolescentes a validarlas y empatizar con ellos. Como parte de la pericia que fueron construyendo en su práctica, los aprendices se iban sensibilizando cada vez más a la perspectiva de los adolescentes y en general de las personas con las que se trabajan en la escuela secundaria. Así, aprender a “conectarse” con los adolescentes, a empatizar con ellos, a “ponerse en sus zapatos”, es algo que sólo se logra en la práctica, en la participación relacional que establecieron a lo largo de varias sesiones.

En su trayectoria por la escuela secundaria, la mayoría de los aprendices cambiaron las concepciones que tenían sobre los adolescentes; de verlos como jóvenes que tenían problemas sin importancia a reconocer sus vivencias y lo que era importante para ellos. Las experiencias que coadyuvaron en el tránsito al reconocimiento de los usuarios, fue el apoyo de la tutora en la sensibilización de los aprendices respecto al trabajo con los adolescentes. Dicho proceso de sensibilización inició desde las aulas, a través de los recursos mediacionales como películas y ejemplos que daba la tutora. Y continuó en la práctica, en donde los aprendices resaltaron que tuvo un impacto importante para su formación, el haber visto en acción a la tutora; resolviendo casos e interactuando con el

personal de la escuela secundaria. Así, Raquel reconoce las experiencias que tuvieron un alto impacto en su proceso de sensibilización al trabajo con los usuarios en la escuela secundaria:

Raquel. Creo que me llevo más de lo que pudiera esperar. Yo en un principio, cuando vi a la Doctora dije: “Creo que va a ser igual. Vienes con un aprendizaje *lineal*, y así tiene que ser” y yo al menos dije: “Ok, va a ser en terapia, algo que nunca he hecho, y va a ser mi primera vez, y si tiene que ser ahorita, pues va a ser ahorita”. Con el paso del tiempo veo como esa sensibilidad de la Doctora, ese apoyo de ella [...] “Oye ya preguntaste esto, por qué no revisas este tema, que se yo”. Fue muy gratificante y de cierta manera no tan presionante [...] Porque yo creo que en lugar de que tú dejes algo a los niños de ti, les estás dejando algo de la Doctora en ellos ¿no? Entonces yo decía “no, no, no, qué padre” Realmente yo no me sentía presionada, de hecho yo sentí que esta materia fue una de las más tranquilas en el sentido de entrega de trabajos, de trabajo personal con los adolescentes sí era muy cansado pero no tanto por la materia, sino por lo que estabas haciendo por la actividad que hacías como tal, eh, aprendes muchísimo, bueno yo aprendí que los chavos no, no los queremos ver, o que no se vean como algo de “¿Cómo pueden tener problemas?”, como yo los veía ¿no?

La aprendiz Raquel señala la “linealidad” con la que estaba acostumbrada a trabajar en las materias dentro del aula, ajustar sus actuaciones a lo que el profesor le indicaba. En esta materia, Raquel identifica que pudo desplegar una forma más abierta que constantemente era mediada y apoyada por las actuaciones de la profesora. La sensibilidad que la profesora mostraba con los propios aprendices moduló la posibilidad de que después ellos, frente a los adolescentes, pudiesen ser más empáticos y flexibles en el reconocimiento de sus vivencias.

Este giro, fue igualmente importante para el aprendiz Juan, que se identificaba como una persona con poca empatía hacia la gente. Él habla de las experiencias que tuvieron mayor impacto en su tránsito a la sensibilización: cuando Juan vio la negociación que establece la tutora con las autoridades de la escuela secundaria para que den la autorización de que los aprendices hagan su servicio social dentro de la institución, la profesora les moduló a los aprendices una agencia relacional que posteriormente les permitiría establecer relaciones profesionales con los actores de la escuela secundaria:

Juan. Pues... empatizar con el paciente no sólo con el paciente con los demás en general algo que no tenía...Aumentar la tolerancia a la frustración, no caer en el duelo de poder con el paciente. Uno debe estar como mezclado con el otro en algún punto, comunicación asertiva, como siendo psicólogo sientes al paciente [...] También la negociación que hizo la Maestra con las tutoras, eso no se me

va a olvidar, como no tenía nada habíamos llegado en blanco, no se conocían y empezó a platicar sobre lo que ha hecho, cómo lo ha hecho, cómo ha trabajado con las otras secundarias, se puso en su lugar de los que no creían en la psicología, y está bien, les dio su lugar, les dio su espacio, este, lo del trabajo con la Directora, cómo hablarle a las autoridades en una institución de educación pública. Cuál es el ambiente en una secundaria con los adolescentes, cómo juegan, cómo viven, el cómo están... qué piensan algunos y cómo viven en sus casas, cómo los tratan, cómo perciben este trato, cómo muchos se hunden y cómo otros salen, todo eso me llevo.

En su relato, Juan identifica la capacidad de sensibilización como un elemento importante en su práctica como terapeuta que le permitió no caer en duelos de poder con los adolescentes y poder establecer una comunicación asertiva con los usuarios. Asimismo, esta capacidad está estrechamente vinculada con el trabajo en equipo y el establecimiento de negociaciones en el contexto profesional; el aprender a respetar la perspectiva de los usuarios y hacer visible lo que es importante para el profesionista.

Otra parte importante de lo que rescató Juan fue el reconocimiento de los adolescentes y sus formas de vida. Al reconocer las vivencias de los adolescentes, los aprendices lograron identificar las formas en que éstos participan en otros contextos de práctica como sus hogares, amigos, lugares de convivencia, etcétera; y lo que era importante para ellos en estos sitios. Berenice habla de su experiencia antes y después de entrar a la práctica en la escuela secundaria:

Berenice. Lo sigo diciendo y lo voy a decir siempre. Antes de entrar aquí yo decía: “son problemas de chavos, ya, van a crecer y lo van a superar”. Y algo creo que me llevo es justamente eso: no hacer menos cualquier problema, ya sea desde un niño de tres, cuatro años, hasta un adulto ya así viejito de ochenta años. Y en el caso de la secundaria, algo que me gustó y que me di cuenta, es que es una parte importante, ellos aquí empiezan como a dar su, bueno empiezan a adquirir sus propias características de su personalidad, y obviamente hay cosas que aunque no te des cuenta, que los papás hacen, o personas alrededor de estos chavos hacen, que les afecta y nunca nos ponemos a pensar ¿cómo les está afectando?

Como parte de su antes, Berenice se identificaba con una perspectiva en la que no le daba importancia a los problemas de los adolescentes. Posteriormente, ella logró situarse en la perspectiva tanto de los adolescentes, como de gente de mayor edad de la que supo a través del trabajo con sus usuarios (ej. el abuelo del adolescente que atendía estaba en fase terminal).

Finalmente, un elemento que formaba parte de la sensibilización, que los aprendices lograron desplegar con los usuarios, fue la implicación emocional y genuina de sus vidas personales con las problemáticas que los adolescentes traían a las sesiones de trabajo. Esto es lo que los aprendices referían como empatía; incluía no sólo el reconocimiento de la perspectiva del adolescente, sino la implicación emocional con ellos. Sobre esto, Bertha habla de cómo percibía que había establecido un alto grado de empatía con el adolescente.

Bertha. Porque el adolescente empieza a narrar, y él solito sin que tú le preguntes, empieza a hablarte de su casa, de la escuela, de lo que le molesta, de lo que le afecta, [...] Ahí me doy cuenta de la empatía, ya hay confianza, ya ellos sienten, se dan cuenta o tienen la percepción de que uno les está haciendo caso, uno realmente se preocupa por sus asuntos, y eso de alguna manera es empatía. Entonces, cuando ellos empiezan a hablar sin que tú les preguntes, cuando ya te hacen preguntas bien, con una posición más activa dentro de la terapia, es cuando ya la empatía está al máximo.

La empatía que los aprendices lograron establecer con los adolescentes les ayudó a crear un clima de confianza y apertura, desde el cual los adolescentes podían hablar de sus preocupaciones activamente en las sesiones. Esto fue parte de los progresos que los aprendices iban logrando en la medida en que se implicaban de manera activa y agencial en la conducción de sus identidades como terapeutas.

Evolución 4. Conducción de sus identidades como terapeutas

En el capítulo anterior, di cuenta de los movimientos que los aprendices experimentaron al transitar de las aulas a la práctica en la escuela secundaria. En esos movimientos identifiqué que en la progresión de su práctica en la escuela secundaria ganaban mayor seguridad y asumían un compromiso con los usuarios; de igual manera, un componente importante fue la manera en que se involucraban en el trabajo colaborativo con sus pares.

Con base en esto, en la última parte de la trayectoria de participación en la secundaria, los aprendices condujeron activamente sus identidades, es decir, la manera de implicarse con sus identidades como terapeutas para lograr acciones intencionales en la práctica.

La implicación a la que los aprendices arribaron con sus identidades estaba regulada en gran parte por una *identidad imaginada*²⁸ como terapeutas profesionales, que tiene resonancia con lo que Wenger (2001) denomina identidad como trayectoria a través de la cual se sintetiza pasado, presente y futuro. En este sentido, la mayoría de los aprendices al finalizar la práctica, se veían en un futuro cercano ejerciendo como terapeutas en diversos ámbitos. Sin embargo, los aprendices que tenían una identidad imaginada diferente a la del ser terapeutas (ej. ser investigador, docente, reclutador) se quedaban en el nivel de compromiso en la práctica sin pasar a la conducción activa de sus identidades como terapeutas. Sobre esto, Alonso narra su modo de posicionarse desde el compromiso y la compara con la posición de implicación que observó en su compañero de dupla.

Alonso. O sea el compromiso está, como un requisito, lo que no está ahí es el grado de involucramiento, digamos, como que yo siento que él [su compañero de dupla] se quiere involucrar más, para aprender así como que más. Pero yo estoy interesado en tener un compromiso con los muchachos y también en aprender, pero mi grado de involucramiento no es tanto.

En este sentido, el compromiso es un requisito, no un deber asumido que se reconoce como esencial para la identidad imaginada. Los aprendices que asumían activamente sus identidades como terapeutas enfatizaban que las experiencias vividas en el trabajo con los adolescentes, habían sido gratificantes y nutritivas para su futura práctica como terapeutas profesionales, y señalaban las habilidades y aprendizajes que habían logrado consolidar en esta práctica para otros escenarios de intervención en los que se veían ejerciendo. Por ejemplo, Antonio se imaginaba ejerciendo como terapeuta en el ámbito del deporte y piensa en el vínculo de las experiencias de la escuela secundaria con la identidad imaginada como terapeuta de los atletas.

Antonio. Personalmente pues me llevo toda la experiencia de haber trabajado con chicos, sí, fue muy gratificante ¿no? Los deportistas deben de estar en una edad. No sé, son muy jóvenes, es una edad como estos chicos de secundaria y sí, me deja como esta forma de poder abordarlo. [...] cómo puedo empezar a tratar con ellos, cómo puedo empezar a trabajar con estos atletas, ¿si es que lo llevo a hacer! Es como lo que más me llevo de la secundaria. No voy a encontrar, obvio, los mismos casos, pero sí me llevo esto ¿no? ¿Cómo abordarlos? ¿Cómo entrar o cómo platicar con chicos? Yo creo que es lo que más me llevo.

²⁸Con identidad imaginada me refiero a aquellas identidades que los aprendices se veían ejerciendo en un futuro cercano al egresar de la Licenciatura.

Para auto-dirigir su identidad como terapeuta a otro contexto de práctica social, como lo es el ámbito del deporte, Antonio señala haber ganado una comprensión de las perspectivas de los adolescentes, de su juventud, intereses, formas de relacionarse, etcétera, e identifica que sus futuros usuarios serían mayoritariamente jóvenes. También rescata las habilidades que practicó en la escuela secundaria, tales como el abordaje y las rutas de trabajo con los usuarios, y sobre todo las maneras de relacionarse con los adolescentes e implicarse en sus vidas.

Aunado a lo anterior, en la conducción activa que ganaron sobre sus identidades, los aprendices tenían una implicación moral y profesional en el trabajo con los usuarios. No lo veían sólo como un requisito más en su formación académica, sino que se vinculaban afectivamente con los usuarios y mostraban una preocupación genuina por las vidas de los adolescentes y sus problemáticas. Sobre este vínculo afectivo, María habla de su implicación personal y profesional con los casos que llevó en la escuela secundaria.

María. [...] todo eso me sirvió en lo personal para crecer profesionalmente, para aplicar todos los conocimientos adquiridos y también me llevo una grata experiencia, porque conocí muchos chicos y chicas que en lo personal sí llegué a estimar mucho. Entonces, a pesar de que siempre se ha dicho que en una relación terapéutica de psicólogo-paciente, no se puede dar esa relación sentimental digamos, considero que es algo un poco difícil y más también por los casos que llegué a vivir con algunos de ellos, porque también me llegaron así como a contar a lo mejor más de lo que yo les preguntaba, o más de lo que yo necesitaba para llevar a cabo la terapia, y pues eso me permitió también conocerlos y llegarlos a estimar, y de su lado también fue mutuo.

A estas alturas de la práctica, los aprendices podían identificar su posición como terapeutas y distinguirla de otras identidades como jóvenes, amigos o estudiantes frente a los adolescentes. En el caso anterior, María habla del vínculo afectivo desde su posición como terapeuta y del respeto hacia las vidas de los adolescentes.

Finalmente, el cambio hacia la conducción activa de sus identidades les permitió a los aprendices construir improvisaciones creativas en la práctica. A medida que se involucraban más en sus identidades, las auto-dirigían hacia aquello que querían lograr en la práctica, por ejemplo, Arellí identifica su implicación en la práctica como una motivación por ayudar a los adolescentes, y a su vez desde la agencia de su identidad como terapeuta piensa en nuevas formas de improvisación para realizar sus intervenciones.

Arelí. Cuando vengo aquí, doy como todo lo que puedo [...] Te estás metiendo a su vida, entonces es como un alma abierta, expuesta, te dicen todo [...] el poder dejar en ellos una marca positiva, de poder hacer aunque sea un poquito es lo que me motiva, el poder dejar algo en ellos [...] Y cuando estoy así con ellos “Gracias” hasta me dan ganas de agradecerles que me digan todo eso ¿no? Y además cuando acaban me dicen: “No manches, ya necesitaba hablar” eso es como mi motivación [...] yo creo que va más allá, se me ha ocurrido también hacer sesiones de musicoterapia ahí en el cuartito, pero pues es difícil que lo abran. Entonces es como más allá, me gustará hacer cosas como más sensoriales, como que estén en contacto con ellos, con su mente, o sea es como más integral.

Arelí señala la motivación que le produce el “ir más allá”, es decir, realizar sus propias improvisaciones. Así, la flexibilidad y el movimiento en la práctica en la escuela secundaria les permitió a los aprendices empezar a pensar en posibilidades para superar las restricciones del contexto y dirigir sus identidades hacia nuevos espacios en los que pudiesen proponer desde su intuición y experiencia. La improvisación de acuerdo con Holland et al. (1998) refiere a las respuestas que dan las personas a las aperturas sociales y culturales que permiten la elaboración de sus identidades en un terreno íntimo. De esta manera en la medida que los aprendices tomaban en control activo de sus identidades se conducían hacia una mayor autonomía en sus actuaciones profesionales.

Para cerrar este eje, quiero matizar que los movimientos en la espiral de progresos que identificaron los aprendices en sus trayectorias de participación en la escuela secundaria no son secuenciales ni excluyentes. Más bien, los pienso como un continuo flujo de movimiento que sostiene las acciones de los aprendices y que, eventualmente, los empodera hacia una implicación integral de su ser personas.

Visto desde este ángulo, las identidades y habilidades son siempre parciales y circunscritas a las características del contexto, y a su vez, mantienen una estrecha relación con el flujo de actividad que se da en otros contextos con los que las personas están interconectadas. En el siguiente eje, ubico las interconexiones que los aprendices hicieron de su participación en la escuela secundaria con otros contextos de formación profesional.

4. “Cuando ya estuvimos en CUSI, ya fue así de ¡Ah! Pues quien venga”. Interconexión de la identidad-en-la-práctica con otros contextos

Como personas, los aprendices se mueven de un contexto a otro, se confrontan con otras posibilidades de acción, ocupan otras posiciones; alternatively una misma posición en otro contexto es jugada de manera diferencial. Así, los aprendices al participar en la escuela secundaria como terapeutas en el octavo semestre, paralelamente sostenían posiciones como terapeutas en otros contextos de formación profesional como lo fue la clínica universitaria de salud integral (CUSI) dentro de la FES-Iztacala.

Aunque pareciera que se tratara de la misma identidad, la identidad-en-la-práctica del ser terapeutas en la escuela secundaria no era jugada de la misma manera que la de la CUSI. En dicho contexto, los aprendices se vieron involucrados en otras relaciones de participación con diferentes actores: usuarios, supervisores, profesores, orientadores, etcétera. De tal manera que requirieron desplegar otro tipo de habilidades y comprensiones, en y desde las características particulares de ese contexto. Sobre la heterogeneidad de la práctica social, Dreier (2009) menciona que:

Los humanos no viven sus vidas en un contexto solo y homogéneo. Ellos viven sus vidas participando en muchos y diversos contextos. Estos contextos son arreglos locales los cuales están material y socialmente estructurados en formas particulares para permitir la conducción de prácticas sociales más allá de ellos mismos; son re-producidos y cambiados por los participantes y separados y vinculados con otros contextos sociales en una más comprehensiva estructura vinculada con la práctica social (p.196).

En la conducción de sus identidades de un contexto a otro, los aprendices recuperaban y usaban los recursos y habilidades desplegados en la escuela secundaria para vincularlos con sus actuaciones en la CUSI y viceversa; este ir y venir de un contexto a otro les permitía un mejor despliegue de competencia en cada una de las prácticas y "laminaba" su identidad como terapeutas.

En este sentido, el objetivo de este eje es trazar la interconexión de las identidades y habilidades que los aprendices construyeron en el contexto de práctica de la escuela secundaria, con aquéllas que los aprendices identificaron en su participación paralela como terapeutas en la CUSI.

Interconexión de habilidades: “lo que me sirve aquí lo aplico allá”

Las habilidades que los aprendices ganaron, como terapeutas en la escuela secundaria, les permitieron incidir en otro contexto con una mayor seguridad y agencia de sus identidades. Evidentemente, los aprendices tenían que atender a las nuevas dinámicas de trabajo de la CUSI y desde allí ajustar sus intervenciones a las problemáticas que este nuevo contexto entrañaba. Sin embargo, un punto interesante fue precisamente el que recuperaran la experiencia de la escuela secundaria para llevarla consigo a sus actuaciones en otro contexto. Antonio habla sobre la recuperación de su seguridad y conducción identitaria de la secundaria al contexto de práctica de la CUSI:

Antonio. Me sentí muy tranquilo, puedo rescatar que me puedo sentir seguro en cualquier momento dando una terapia, ya sea con chicos, adultos, por ejemplo, cuando ya estuvimos acá en CUSI, ya fue así de ¡Ah! ((expresión de tranquilidad)) pues quien venga ¡no! En CUSI, sí fue distinta la forma de trabajar, pero ¡eh!, pues no me causó mayor conflicto, una chica de mi edad, y un señor como de cincuenta y tantos años ¿no? A cualquiera se le puede abordar. Después de este trabajo [en las escuelas secundarias], del primer contacto con los papás, ya fue el primero y a lo que sigue.

Desde su experiencia, Antonio se ubica en una conducción activa de su identidad como terapeuta; puede sentirse seguro en la intervención con cualquier tipo de usuario sin importar su edad, un elemento que al comienzo de su participación en la escuela secundaria no era por completo dominado. En su ganancia de experiencia en las intervenciones con los adolescentes y padres de familia, Antonio refiere haber llegado a una integración de experiencias que le permitió complementar y sostener sus intervenciones en la CUSI.

Desde esta integración de experiencias, más que transferir los conocimientos de un contexto a otro, lo que los aprendices hacían era poner en acción, secuencias de habilidades ganadas y realizar lo que Lave y Wenger (1991) identifican como una “re-contextualización” de ese conocimiento y habilidades. Por ejemplo, Berenice narra cómo la práctica en escuelas secundarias le sirvió de preámbulo para “unir” sus habilidades a otros contextos:

Berenice. De hecho una de las razones por la que escogí estar en esta práctica [en las secundarias] yo quería estar allá para que fuera como un preámbulo a estar acá, y obviamente sí me sirvió. El hecho de ya saber, de entrevistar a los niños allá en sus casos y también a sus papás y ya cuando estás ya aquí, cuando

haces las entrevistas, pues tanto como lo que habíamos hecho con la profesora [en la asignatura PAL] y lo que ya habíamos visto en clínica, como que fue, obviamente, la unión y nos sirvió mucho.

La vinculación entre las habilidades y comprensiones de la secundaria a la CUSI, les permitía a los aprendices desplegar de manera más regulada entrevistas con los usuarios, prestar atención a las particularidades del caso, desplegar empatía y también tener en la mira las comprensiones y perspectivas de los usuarios. Sobre esto, Bertha habla de las habilidades que practicó en la escuela secundaria y que, posteriormente, re-estructuró en la CUSI:

Bertha. [...] y me ha ayudado mucho porque ya en CUSI, me es mucho más fácil concentrarme, poner atención, la cuestión de la empatía; también, es algo que aquí lo he trabajado mucho [en las secundarias], y en CUSI, me ha ayudado, este:: el hecho, por ejemplo, el discurso de “éste es un espacio para ti” también lo ocupo en CUSI y también funciona mucho, a las personas les agrada cuando le estás diciendo que ese tiempo es para ellos y que lo pueden utilizar. Entonces siento que eso también les brinda a ellos como que la comodidad y la confianza.

En la recuperación de sus habilidades, los aprendices re-construían aquellas experiencias que habían sido funcionales en la escuela secundaria, y las ajustaban de manera tal que pudieran tener éxito con los usuarios de la CUSI. Sobre este rescate, Grecia habla del caso que se le presentó en CUSI y las experiencias que usó de la escuela secundaria para intervenir con los adolescentes:

Grecia. Pues yo considero que muy bien, porque cuando nos dieron el caso, yo pensé que iba a estar muy difícil, es con un niño y este de hecho lo vimos, el primer día no entró a entrevista y pues no quería hablar con nadie. O sea no, el niño se cerraba y si dije, sí, va a ser algo difícil. Pero ya cuando empezamos, apliqué un poco de aquí [de la práctica en la secundaria], empezarle a contar igual anécdotas de lo que yo viví en la primaria, de cómo era, de cómo vi a los otros niños y veo que eso les gusta mucho, que no nada más dejamos que ellos hablen y hablen, sino que nos pongamos un poco, en su papel, eso fue lo bonito.

Desde su experiencia Grecia elige usar anécdotas con el niño, aspecto que tal vez no hubiese tenido el mismo impacto si se tratara de un usuario adulto. La sensibilidad y pertinencia que los aprendices van construyendo para seleccionar sus recursos y usarlos atendiendo a las circunstancias del caso, es una habilidad que tiene que ser ensayada y re-ensayada en diversos contextos.

De un contexto a otro, los aprendices aprendieron a identificar las dinámicas y demandas que les entrañaba cada uno y, desde su identidad como terapeutas, miraron

las expectativas que los diferentes actores tenían sobre ellos. En el siguiente apartado, daré cuenta de cómo los aprendices identificaron las particularidades de un contexto y otro y se movieron dentro de la dinámica de la CUSI.

Dinámica de CUSI: las demandas de los adultos vs. los adolescentes

Como lo mencioné en el capítulo IV, la dinámica de la CUSI consistía en proporcionarle servicio de Psicología a la comunidad aledaña a la universidad. Así, los usuarios llegaban a solicitar el servicio, pagaban una cuota mínima y posteriormente las profesoras a cargo del departamento asignaban los casos a los aprendices de Psicología; a diferencia de la escuela secundaria, aquí los aprendices no escogían los casos que llevarían, sino que éstos eran asignados por la profesora a cargo de la materia. Una similitud que se mantuvo en esta dinámica fue que durante su trabajo con los usuarios los aprendices se organizaron en duplas para llevar los casos, lo cual se mantuvo hasta el final de la práctica en CUSI.

Una diferencia importante que hubo en este contexto de práctica, fue que mayoritariamente los usuarios del servicio eran adultos o familias con hijos de diferentes edades que iban a solicitar el apoyo de manera voluntaria, muchas veces con urgencia, dado que en otros espacios no podían recibir el servicio. Dichas diferencias son señaladas por Alonso, en su comparación entre la secundaria y la CUSI:

Alonso. También por eso es lo que pensaba ¿no? en la mañana de trabajar en la CUSI porque ellos no son pacientes, ¿cómo les llaman? cautivos, sino que son pacientes que fueron por su propia voluntad ¿no? a la CUSI Es diferente la dinámica, además de que las edades son diferentes, el nivel de desarrollo también es diferente, hasta donde yo sé no se trabaja mucho con adolescentes, no se trabaja con adolescentes en la CUSI, nos han comentado eso, la maestra con la que estamos, pero creo que aun así muchas de esas técnicas y de las experiencias podrían ayudarnos aquí también y simultáneamente las experiencias que tenemos aquí [en las secundarias], el trato con los pacientes, nos puede ayudar allá.

Incluso cuando ambos contextos encarnen dinámicas diferenciales, las experiencias que los aprendices obtuvieron en la secundaria las conectaron con sus experiencias en la práctica de CUSI. Dentro de dichas interconexiones, un elemento importante que los aprendices desplegaron fue la articulación de sus condiciones como adultos jóvenes con la conducción de sus identidades como terapeutas ante las demandas de los usuarios

adultos mayores. Así, por ejemplo Bertha identificó una articulación en sus actuaciones como terapeuta joven frente a los usuarios adultos de la CUSI:

Bertha. Es distinto cuando es un adulto tu usuario. Porque los adultos, bueno también yo soy adulta ((sonrisas)) pero, bueno las personas mayores, llegan a juzgarte, primero a escanarte, a evaluarte, a darte un valor ¿sabes o no sabes? ¿Me puedes ayudar o no me puedes ayudar? Y por nuestra juventud, pareciera que eso nos resta credibilidad, es lo que yo he notado. Y hay personas que llegan a colocarse en un papel de “no”. Sin embargo, siento que la experiencia de terapia breve que aquí hemos tenido [en las secundarias], siento que nos ha dado más como se dice coloquialmente “*más callo*” para poder abordar a las personas, prácticamente son las mismas preguntas, el contacto de cara a cara, las expresiones, las palabras, todo eso, todo lo que hemos aprendido aquí [en las secundarias], si se lleva a la práctica en CUSI, aunque allá hay que tener un poquito más de cuidado, porque debiera de parecer uno más formal.

Desde su posición como terapeuta joven, Bertha hace un abordaje totalmente distinto a cuando inició su práctica en la secundaria. Ahora ella ubica las expectativas de los adultos mayores; desde sus perspectivas sopesan la experiencia de los terapeutas y su habilidad para dar soluciones. Frente a esta perspectiva evaluativa, la aprendiz conduce su identidad como terapeuta y reconoce lo que ella identifica como “*más callo*”, que refiere a la construcción de una seguridad progresiva ante la resolución de los problemas a los que tenía que atender en la escuela secundaria.

Sus condiciones como jóvenes y terapeutas fueron articuladas en la práctica de tal manera que una no excluía a la otra. En la medida en que conducían con mayor seguridad sus identidades, los aprendices podían mostrarse más cómodos y seguros con sus condiciones de jóvenes. Eventualmente, habían ciertas vivencias del “mundo adulto” de las cuales ellos aún no eran partícipes como el matrimonio, la crianza de los hijos, la convivencia fuera de ser hijos de familia, etcétera. Sin embargo, aunque no compartían sus vivencias con los usuarios lograban posicionarse como terapeutas hábiles. En este sentido, Berenice ubica esta articulación desde decirse “tengo los conocimientos”:

Berenice. En el caso de CUSI, aquí es otro rollo, ¡aquí es al revés! Somos más chicas que la señora y tienes que aparentar, o bueno no aparentar, sino este hacerle ver que aunque tú estás más chica que ella y tal vez a lo mejor y no entras, en este caso era una señora casada, pues obviamente yo no estoy casada, no o sea, decirle “no estoy casada, no sé cómo sea la dinámica de pareja ya estando conviviendo con él todos los días y demás, pero tengo conocimientos que me pueden servir para ayudarla”. Y además, aquí no le iba a hablar como le

hablaba a los niños de la *secu*. Y con los niños de la *secu*, como que regresabas a lo que tú habías vivido como estudiante de secundaria y aquí tenías como que decir “bueno a ver ¿cómo? si esto no lo he vivido” ¿no? No puedo regresarme y decir “en secundaria yo pasaba por esto, o aquello o tal cosa me sirvió para salir adelante de tal problema”. Y acá no, si era como de... aquí tenía que invertirle más tiempo para entender más a la señora porque no te había tocado o no habías tenido algo así.

A través de su participación en otro contexto, los aprendices iniciaban de nuevo en una espiral de progresos; para comprender las perspectivas de los usuarios, los aprendices encontraron nuevos dilemas como el realizar proyecciones identitarias hacia el mundo adulto, lo cual implicaba que investigaran y observaran formas de interacción que aún no habían vivido. Estas proyecciones eran diferentes a las que, por ejemplo, realizaban con los adolescentes, en las que podían irse hacia el pasado y traer como recursos las vivencias que habían tenido como adolescentes.

En la conducción de sus identidades y habilidades, los aprendices conectaron las comprensiones desarrolladas en la escuela secundaria (ej. las maneras de interactuar con los padres de familia, las narraciones desplegadas en una sesión, las perspectivas de los usuarios) con las experiencias que vivían en la CUSI, lo cual progresivamente les permitió dirigir y regular su participación en ese contexto de práctica. Sobre esta conducción de las identidades, Dreier, menciona que:

Los auto-comprensiones que concebimos son creadas en la participación de las personas en estructuras de práctica social y sirven para dirigir y regular su participación dentro de ellas (Dreier, 2009:200).

Finalmente, las experiencias que vivieron en la escuela secundaria sirvieron de preámbulo para la comprensión de dinámicas de práctica social similares como son los escenarios de intervención clínica. Esto tiene consonancia con la idea de que las identidades y habilidades no son algo terminado, más bien, es a través de la parcialidad que logramos integrar nuevas formas de participar y ser personas en otros contextos. Lo cual significa que si bien los aprendices podían empezar a regular sus habilidades para entrevistar, establecer objetivos y rutas de intervención, este conocimiento es continuamente re-ajustado en otros contextos; en un proceso de aprendizaje continuo.

Análisis general

A través de este recorrido, mi intención fue mostrar los diferentes giros por los cuales los aprendices transitaron para llegar a conducir sus identidades como terapeutas. En estos giros, que no son secuenciales sino inclusivos y contextuales, me interesó mostrar el flujo de cambios que los aprendices identificaron en sus propias formas de participar en la escuela secundaria. Estas transformaciones remiten a la idea de una espiral que gira alrededor del centro, la participación en la práctica, y que progresivamente se va volviendo más compleja, pero a la vez se mantiene girando alrededor del mismo centro. Asimismo, nos invita a pensar en el flujo de cambios como un proceso continuo y evolutivo, que a diferencia de las posturas teóricas sobre desarrollo profesional en las que se llega a un punto estático de pericia (ej. el ser experto), al conceptualizarlo como un proceso de transformación se resalta el carácter interactivo y contextual del mismo. Así, el flujo de cambios que ocurre en un contexto de práctica social está interconectado con otros espirales de actividad (ver Figura 11).

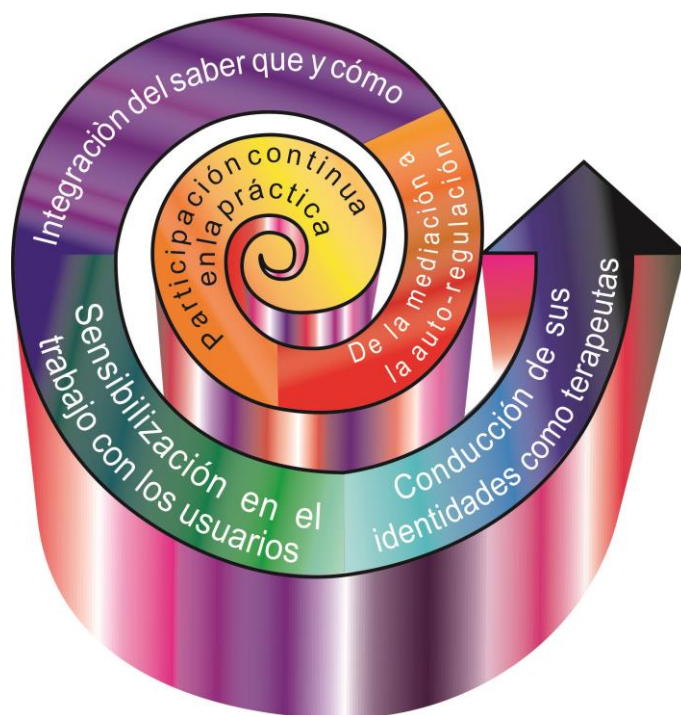


Figura 11. Espiral de progresos que los aprendices identificaron a través de su participación continua en la escuela secundaria.

En consecuencia, cuando los aprendices conducían sus identidades como terapeutas en la escuela secundaria llegaron a concebirse como expertos dentro de ese contexto de práctica. Además, la pericia dentro de un arreglo de prácticas es evidente cuando las personas pueden usar los recursos y organización disponibles dentro de éstas para impulsarse a sí mismos. Esto explica que la formación de la identidad presupone una construcción a lo largo del tiempo de las prácticas en las que los individuos se vuelven participantes activos.

Asimismo, dicha pericia, es relacional y adaptativa; los aprendices necesitaron ser flexibles con el conocimiento obtenido desde su participación en la escuela secundaria para poder re-ajustarlo a otros contextos con dinámicas similares, como lo fue la CUSI. Desde esta pericia, los aprendices reconocían las demandas del contexto y re-ajustaban continuamente sus habilidades para dirigir las hacia el logro de objetivos. En este proceso, la agencia relacional desplegada con los pares y tutora en su práctica fue un elemento crucial que les permitió a los aprendices conducir sus identidades.

En la conducción de sus identidades como terapeutas, los aprendices pasaron por una serie de tensiones y negociaciones con el contexto de práctica de las escuelas secundarias; de verse como jóvenes-estudiantes inexpertos a estudiantes-psicólogos que fueron ganando seguridad en la conducción de su participación en contextos terapéuticos. Evidentemente, dichas identidades son fluidas y cambiantes, de acuerdo a los contextos en los que las personas se sitúan, posiblemente en otros escenarios de intervención en los que los aprendices no tenían experiencia, es que podrían verse de otra manera. Empero, la capacidad de dirigir sus identidades, que los aprendices ganaron en el mundo de actividad de la escuela secundaria, les permitió identificarse con su posición como terapeutas y desde allí definirse frente a otros actores con los que interactuaban. Como lo notan Holland y sus colaboradores, las identidades son lo que:

Las personas les dicen a los otros quiénes son, pero lo más importante, es que se lo dicen a sí mismas y luego tratan de actuar como si fueran quienes dicen que son. Estas auto-comprensiones, especialmente aquellas con una fuerte resonancia emocional, son a lo que nos referimos como identidades (Holland et al., 1998:3).

De esta manera, las identidades como terapeutas de los aprendices estaban afectivamente vinculadas a su ser personas, les interesaban los logros que iban teniendo en esas posiciones y conducían sus habilidades hacia expresiones singulares de sus

identidades. Asimismo, es a través de esta conducción de sus identidades que los aprendices consiguen articular una visión de sí mismos alrededor de los conflictos y tensiones del contexto de práctica. En otras palabras, es lo que Bakhtin señala como la “orquestración de sus voces” lo que lleva a las personas a regular y articular sus identidades alrededor de los contextos en los que participan.

Para cerrar este capítulo, quiero agregar que es en y a través del proceso continuo de aprendizaje que se llega a la pericia y la ganancia cada vez mayor de la conducción activa sobre las identidades. Si bien, el ser expertos es un término empleado más desde el campo de las competencias y asignado sólo para los profesionistas que dominan por completo una habilidad después de ser ejercitada durante años. En esta investigación, quise darle un viraje hacia una postura socio-cultural, desde la cual no existen habilidades ni identidades completas, sino más bien parciales y circunscritas al contexto y al flujo continuo de actividad.

CAPÍTULO VIII

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo general de mi trabajo fue analizar y comprender la participación que los aprendices de psicología despliegan en sus contextos de formación profesional. Esto supuso centrarme tanto en los contextos sociales de práctica en los que tomaban lugar las participaciones de los aprendices, como en los procesos subjetivos que tenían lugar en dichas prácticas.

A lo largo de la tesis, cuestioné implícita o explícitamente, la noción de aprendizaje profesional como un proceso de “adquisición” o “transmisión” de saberes conceptuales, habilidades y valores. Mi intención fue documentar parte del proceso que atraviesan los estudiantes en formación desde el aula hasta su incursión en prácticas *in situ*, lo cual nos revela la complejidad de atender no sólo a los aspectos de conocimiento de la disciplina; sino a las diversas dimensiones tanto sociales como subjetivas, que se entretajan en el aprendizaje profesional como un proceso de transformación.

Asimismo, planteé la necesidad de incluir una aproximación teórico-metodológica a la formación profesional que considere los diversos giros y dilemas por los que atraviesan los aprendices como novatos en una práctica; la capacidad de interpretar y aproximarse a los problemas, de refutar sus propias interpretaciones, de “leer” el contexto en el que participan, de identificar los recursos que encuentran disponibles, la capacidad de mediar y ser un recurso para otros, de trabajar colaborativamente en la resolución de problemas, de pensarse a sí mismos como profesionales de una disciplina.

Analizar la participación de los aprendices en los tres contextos me permitió, por una parte, elaborar un mapa de las dinámicas sociales en las que tenía lugar la actividad de los aprendices; los recursos sociales y materiales disponibles, los espacios y sus usos, los diferentes actores que participaban y, por otra, posibilitó que observara las secuencias y episodios interactivos que los aprendices tenían con la profesora, sus pares, miembros de la escuela secundaria y los diversos usuarios que atendieron.

En este capítulo, mi objetivo es replantear las principales problemáticas que he señalado a lo largo de la tesis y realizar una discusión final sobre las mismas. En el primer apartado establezco un diálogo con la literatura, en el que resalto los aportes de mi

trabajo al campo de investigación sobre formación profesional del psicólogo. En el segundo, ofrezco un análisis de los elementos implicados en la formación profesional del psicólogo. Y en el tercero, planteo una reflexión teórico-metodológica de los aportes realizados desde mi investigación.

La formación profesional como un proceso de transformación

Como lo mencioné en el primer capítulo, hasta el momento las líneas de investigación han abordado diferentes dimensiones del proceso de formación profesional centrándose ya sea en los aspectos subjetivos (ej. competencias, conocimientos, reflexiones, creencias) o en los aspectos sociales (ej. las características de los espacios de trabajo, los programas universitarios). Sin embargo, son incipientes los estudios que abordan de manera integral ambas dimensiones.

A lo largo de mi trabajo, documenté el tránsito de los estudiantes en tres contextos de formación profesional y lo que supuso para ellos participar dentro de los mismos, los giros y dilemas a los que se enfrentaron y cómo sus identidades cambiaron a lo largo de su participación dentro de cada contexto y de un contexto a otro.

Desde la línea de investigación sobre las competencias profesionales se han identificado las características que los novatos y expertos despliegan en la práctica profesional; los primeros disponen de un conocimiento limitado de las técnicas de los que hacen uso de manera inflexible, por su parte, los segundos operan desde una comprensión de la situación total y son capaces de cambiar rápidamente su actuación cuando ésta no resulta eficaz.

A través de las observaciones que realicé de los aprendices, resalté que más que darse una transferencia de conocimientos del aula a la práctica de la escuela secundaria, los aprendices re-construían ese conocimiento y lo ajustaban a las demandas del contexto. De esta manera, los novatos lejos de disponer de un conocimiento limitado para ser “usado”, constantemente tienen que re-configurar sus perspectivas sobre el problema que se les plantea e identificar los recursos sociales y materiales disponibles para abordarlo. En este sentido, cuando los estudiantes me mencionaban “pensaba que pasaría de inmediato de los libros a la práctica” o “lo que tú aprendes como psicólogo no se reduce a lo que pasa en el aula” hacían referencia a que la pericia que lograban en el contexto del aula, por ejemplo, el manejo de las lecturas en clase o la realización de

proyectos por escrito, no se trasladaba en modo automático a otros contextos de práctica como lo son los escenarios de intervención, en los que se tenían que atender a otro tipo de tareas y situaciones.

En consonancia con lo anterior, coincido con lo que refiere Perrenoud (2009) sobre la competencia como acción; la actualización de lo que sabemos de un cierto contexto es revelador del “pasaje” a la competencia. De manera tal que no hay competencia que pueda funcionar “en el vacío”, es decir, siempre estará situada en un contexto social de práctica. Así, cuando los aprendices pasaron del contexto del aula al contexto de práctica en la escuela secundaria, tuvieron que movilizar una serie de recursos, que podían traer de otros contextos y momentos, organizarlos y orquestarlos de forma que pudieran atender a las demandas que se les planteaban.

Un aporte importante que analicé en los resultados fue el uso de recursos mediacionales para apoyar el despliegue de habilidades, así como en la elaboración de sus identidades, estos recursos fueron valiosos en el tránsito de un contexto a otro y sirvieron como mediadores de las acciones que llevaron a cabo en la práctica. Sin duda, los recursos no se limitan sólo a los aspectos materiales como libros, manuales o ejercicios; también documenté cómo la tutora y los mismos aprendices mediaban, a través de elaboraciones discursivas, las actuaciones de sus pares en la resolución de problemas complejos. En la Figura 12 esquematizo dicha mediación.

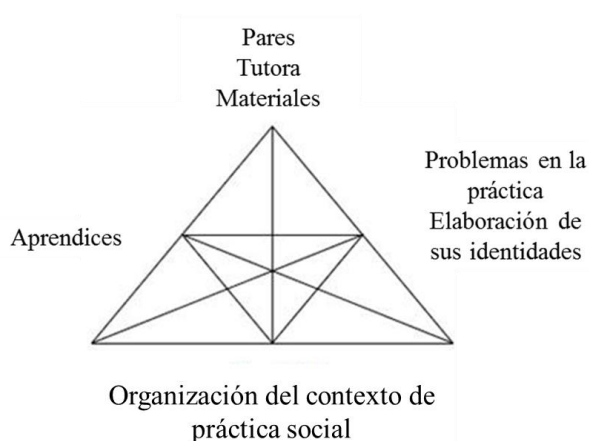


Figura 12. Recursos mediacionales que sostuvieron la participación de los aprendices en los contextos de práctica social

Hasta aquí, quiero señalar que la mayoría de las investigaciones sobre competencias profesionales del psicólogo han centrado su interés en observar las maneras en que se aprenden o inducen conocimientos, actitudes y valores desde la universidad para ser aplicados o transferidos a la práctica en las instituciones. Sin embargo, más que centrarse en la eficacia como un indicador de pericia, faltaría incluir las maneras en que los practicantes construyen formas colaborativas y discursivas de aproximarse a los problemas, reflexionar en torno a los mismos e identificar los recursos disponibles para resolverlos.

Otro elemento importante, que documenté en la participación de los aprendices, fueron los procesos reflexivos sobre la práctica. Un referente importante, que guió mi análisis, fue la propuesta de Schön desde la cual claramente rechaza la postura de la formación profesional como una adquisición y transferencia de técnicas; por el contrario, enfatiza que los practicantes continuamente se están construyendo y re-construyendo al afrontar problemas no estructurados en la práctica. Si bien desde sus investigaciones Schön (1998) señala que la reflexión en la práctica es acompañada de episodios espontáneos en los que los practicantes van notando, viendo, sintiendo las características de sus acciones conscientes o inconscientes para cambiar y mejorar su práctica. En mi investigación, documenté que las reflexiones sobre la práctica que desplegaron siempre estuvieron mediadas y sostenidas, en un momento posterior en el que se dieron sus actuaciones, por recursos como las pláticas que tenían de sus propios pares, las sesiones de tutorías con la profesora, a través de las entrevistas que les realicé.

Desde el punto de vista metodológico, las investigaciones que se han interesado en los procesos de reflexión de los estudiantes en formación profesional han utilizado mayoritariamente los diarios (*journals*) como una herramienta para documentar dichos procesos. Un aporte importante de mi investigación es que no sólo es a través del diálogo que los estudiantes sostienen consigo mismos, que estos procesos de reflexión toman lugar; sino es también, a través de las prácticas discursivas y mediaciones que sostienen con los pares y profesores es que pueden desplegarse reflexiones sobre la práctica.

Asimismo, durante los movimientos reflexivos que identifiqué tanto en el aula como en la práctica en la escuela secundaria, los aprendices constantemente hacían referencia a

las emociones que estaban implicadas durante sus actuaciones; el miedo, la frustración, impotencia, satisfacción, seguridad, etcétera. Si bien esta dimensión no formaba parte de mis objetivos iniciales de investigación, fue un aspecto relevante que los aprendices señalaron a lo largo de su participación en los contextos de formación profesional; la implicación emocional es un aspecto integral de la participación y, por ello, incorporarla al análisis resultó esencial para comprender las experiencias de los aprendices.

En este sentido, algunas de las limitaciones que presenta el enfoque del profesional reflexivo giran en torno a: (1) Se centra pronunciadamente en los practicantes como individuos más que como participantes dentro de una comunidad, (2) se centra mayoritariamente en los aspectos racionales y cognitivos, sin incluir los procesos identitarios y afectivos, y (3) falta reconocer las dinámicas y estructuras sociales que posibilitan el aprendizaje desde la práctica.

Por otra parte, respecto a las creencias de los estudiantes, un aspecto importante que se señala desde la literatura y que tiene consonancia con lo que documenté en mi trabajo, es el hecho de que la práctica *in situ* posibilita que los estudiantes desplieguen formas de aproximarse al conocimiento más complejas. Como se puede inferir, los aprendices reconocen un cambio en sus perspectivas en el trabajo con los adolescentes: al inicio de su práctica y desde los ejercicios de roles que hacían en el aula, la mayoría de ellos consideraba que los problemas de los adolescentes no eran de gran importancia o los analizaban desde una perspectiva personal; las experiencias que recordaban de su adolescencia. Un giro importante se dio cuando los aprendices validaron y reconocieron las formas de vida y vivencias que traían los adolescentes durante las sesiones de trabajo. Este cambio supuso, no sólo un reconocimiento de sus perspectivas, sino también, un componente de compromiso ético con la práctica; es decir, los aprendices mostraban una preocupación genuina por la vida de los adolescentes y se comprometían con los mismos.

De igual forma, un dato relevante que coincide con estas investigaciones es el trabajo colaborativo que los aprendices despliegan junto con los pares y tutora. El considerar las perspectivas de sus pares fue un elemento importante en la regulación de sus actuaciones y sus identidades en la práctica. Lo anterior, estuvo posibilitado en gran medida por los espacios de diálogo en los que podían tener lugar este tipo de

reflexiones; posiblemente en una dinámica social en la que no se favorezcan espacios para el diálogo con los pares y profesores será más difícil el considerar las perspectivas de los otros como un recurso valioso en la formación profesional.

Respecto a la construcción de sus identidades, en el trabajo documenté cómo los aprendices realizaban elaboraciones de sus identidades como profesionales desde el contexto del aula, lo cual nos habla de que estas identidades están en constante re-elaboración y que más que ser un asunto que se termina o evoluciona con el paso del tiempo (ej. los años de estudio o el tiempo ejerciendo la profesión), el trabajo identitario es continuo y ubicuo. Asimismo, un dato importante a resaltar es que la conducción de sus identidades como terapeutas supuso el uso y organización de recursos mediacionales; cuando los mismos aprendices les decían a sus compañeros “nosotros somos los psicólogos” o cuando la profesora les decía “ustedes como psicólogos”, todas estas elaboraciones discursivas fueron recursos que mediaron la elaboración de sí mismos como profesionales. Ahora bien, en mi trabajo también documenté que la identidad-en-la-práctica como psicólogos se puede elaborar desde el contexto del aula, en el cual se construye lo que Ibarra (1999) denomina como “yo provisional”²⁹ que son soluciones temporales que las personas usan como puente para construir identidades que aún no están por completo elaboradas. A diferencia de la autora, desde una postura socio-cultural asumo que dichas elaboraciones fungieron también como mediadores para la identidad que se construyó en el contexto de práctica de la escuela y que dichas identidades se siguieron re-construyendo en otros contextos como la práctica en la CUSI.

Finalmente, es desde las experiencias de los aprendices que se logró documentar la voz de los mismos, respecto a lo que estaban viviendo en esos momentos en el tránsito del aula a la práctica a las escuelas secundarias. Este pasaje de un contexto a otro supuso un punto de tensión para los aprendices, que desde su propia voz hablaron de las dificultades que encontraron, los aspectos emocionales involucrados en su aprendizaje y las maneras que encontraban para afrontarlos.

²⁹ La autora argumenta que las personas ajustan sus nuevos roles profesionales a través de la experimentación con imágenes que sirven de ensayo para construir posibles identidades. Estos provisionales yoes son soluciones temporales que los individuos usan como puente entre las capacidades actuales y las representaciones que ellos sostienen de las actitudes y comportamientos esperados en el nuevo rol.

Visto desde una perspectiva socio-cultural, quiero apuntalar el uso de la metáfora de la “transformación” o “conversión” para resaltar la necesidad de comprender a la formación profesional desde la integración de ambas perspectivas; el contexto social de práctica y la subjetividad de los aprendices. De esta manera, las directrices para comprender integrativamente el proceso de formación profesional sugieren que:

- (1) El aprendizaje toma lugar en la interacción entre la persona y los contextos de práctica social en los que participa.
- (2) El aprendizaje y la identidad son procesos que se alternan entre el cambio y la consolidación. Estos cambios varían a lo largo del tiempo, de contexto a contexto y de persona a persona.
- (3) Se resalta el carácter evolutivo y contextual del aprendizaje y la identidad. Más que arribar a un punto final y estático, es un proceso continuo a lo largo de la vida.

¿Qué implica formarse como profesional de la psicología?

A lo largo de la tesis, mostré las diferentes vicisitudes que enfrentaron los aprendices en su participación en los contextos de formación profesional, lo que nos invita a ver el proceso de aprendizaje lleno de giros y tensiones, más que un asunto lineal y no problemático. Aprender a ser psicólogos, dentro de las complejidades de cada contexto, supuso que los aprendices re-construyeran su conocimiento, habilidades y posiciones continuamente.

En los hallazgos documenté cómo el aula puede ser un espacio para la construcción de identidades, aprendizajes y reflexiones, cuando se dispone de recursos mediacionales que les posibiliten a los estudiantes construir puentes y proyecciones con los contextos de intervención. Así, me cuestioné el papel tradicional del aula como un espacio donde mayoritariamente tiene lugar el conocimiento proposicional (saber qué), y en el que el objetivo es transmitir a los estudiantes desarticuladamente un conjunto de técnicas y procedimientos que posteriormente serán “aterrizados” en la práctica. Por el contrario, mostré que el aula es un espacio en el que se pueden ofrecer recursos y herramientas para que los estudiantes construyan elaboraciones de sí mismos como profesionales de una disciplina; permitiendo la construcción de proyecciones identitarias, situando al

estudiante en la resolución de problemas complejos, modelando pautas y secuencias de intervención, favoreciendo procesos reflexivos, la expresión de emociones, etcétera. Este tipo de dinámicas en el aula son valoradas ampliamente por los estudiantes que, como lo mencionaron en diversos momentos de la investigación, consideran más difícil construir una identidad como psicólogos cuando los profesores se centran exclusivamente en el saber qué y no ofrecen recursos para sostener sus identidades como psicólogos, como lo dijo un aprendiz “a nosotros nos dijeron que sólo podíamos nombrarnos psicólogos cuando obtuviéramos el título”. La idea de ver a la identidad profesional como un proceso acabado al cual se arriba sólo cuando el estudiante logra completar los créditos universitarios, nos hace centrarnos en el producto más que en el proceso.

Un hallazgo importante que revelé en mi investigación fue el tránsito que supuso del contexto del aula a la práctica en la escuela secundaria, en el cual los aprendices encontraron dilemas y tensiones para ajustarse a las demandas y tareas que tenían que resolver. Esto nos da idea de la complejidad del tránsito de la universidad a los espacios de trabajo, que si bien no fue el objeto de mi investigación abona a la comprensión del proceso por el cual atraviesa un estudiante cuando se enfrenta a la resolución de problemas en contextos en los que se les demanda actuar como profesionales.

Una idea afín con lo anterior es que las experiencias de servicio social pueden ser un espacio valioso para la construcción de reflexiones, habilidades, identidades y valores, siempre y cuando dentro de estos espacios se ofrezca la tutoría o supervisión que sirva como un recurso mediacional a las actuaciones de los estudiantes. Parte de lo que alcancé a documentar en mi investigación, es que las características de estas tutorías tienen que responder a las necesidades de los estudiantes y ajustarse diferencialmente a los niveles de desempeño que despliega cada estudiante. Asimismo, debe ofrecer recursos para que se sostengan reflexiones sobre la práctica de los estudiantes, en particular, los aprendices resaltaron como valiosos los momentos en que recibían una retroalimentación inmediata de sus actuaciones en la práctica, y cuando se les ofreció un modelaje *in situ* de cómo abordar situaciones problemáticas.

Finalmente, el recorrido que realizaron los aprendices supuso diversos movimientos para desplegar una mayor pericia en las actividades que realizaban en la escuela

secundaria y en la conducción de sus identidades; estos movimientos más que vivirlos como aspectos no problemáticos y lineales, fueron experimentados, diferencialmente, como giros y momentos de tensión. Para algunos los momentos de tensión se presentaron cuando tenían que planear las sesiones de intervención con adolescentes, para otros en el manejo de sus emociones y para otros más implicó la conducción de sus identidades como terapeutas. En este sentido, a lo largo de la tesis me interesó mostrar que el proceso de transformación en cierto tipo de persona, como el ser psicólogo, implica momentos de tensión y cambio. Un punto positivo a resaltar es que las tensiones son afrontadas a través del apoyo en recursos mediacionales, (ej. la retroalimentación de los pares y la profesora, los materiales de trabajo, las observaciones del trabajo de otros terapeutas expertos) con los cuales los aprendices logran movilizar sus posturas y habilidades en los momentos críticos de cambio y aprendizaje.

En síntesis, formarse como profesional de la psicología es un proceso continuo que implica las siguientes características, a saber:

- (a) La construcción y re-construcción de habilidades e identidades dentro de las particularidades de cada contexto de práctica social.
- (b) El uso y re-creación de recursos mediacionales disponibles para la regulación de habilidades, emociones e identidades.
- (c) La capacidad de trabajar relacionamente con otros y co-construir problemas, metas, recursos e identidades.
- (d) El despliegue de procesos reflexivos sobre la práctica a través del apoyo en recursos mediacionales.
- (e) La aproximación y encuadre de los problemas que se presentan en la práctica.
- (f) El uso de recursos mediacionales para la conducción de identidades.
- (g) La interconexión y fluidez entre cada uno de los contextos de práctica social.

Reflexión teórico-metodológica

Considero que la perspectiva etnográfica me permitió adentrarme a las diversas maneras en las que participaron los aprendices en sus contextos de formación profesional. El acceso a cada contexto y realizar observaciones *in situ* de las prácticas, favoreció que pudiera capturar los diferentes movimientos y evoluciones que desplegaron los

aprendices a lo largo de su recorrido por la asignatura de PAL VII y VIII. Asimismo, el recurso de las observaciones participantes resultó ser valioso para documentar las dinámicas sociales de los contextos en los que observé a los aprendices, al mismo tiempo que las diversas interacciones que se co-construían en cada uno de los contextos de práctica social.

La investigación, que llevé a cabo, ofrece la posibilidad de adentrarse a las negociaciones e interacciones que tenían lugar en el contexto social de práctica, y cómo éstas se fueron transformando y co-construyendo entre los aprendices, la profesora, y los diferentes actores de la escuela secundaria. Esto resulta relevante para la Psicología, debido a los escasos estudios que profundizan en este tipo de análisis. De igual manera, la investigación permitió repensar el proceso de formación profesional como un asunto transferencial a mirarlo como un proceso de transformación en cierto tipo de persona en el que se involucran aspectos emocionales e identitarios.

Un elemento importante que se logró documentar a través del estudio de las interacciones, que desplegaban los aprendices en sus diferentes contextos de formación profesional, fue el uso de los recursos mediacionales para co-construir habilidades, reflexiones e identidades. Lo cual eventualmente puede derivar en estrategias de enseñanza-aprendizaje en las universidades, desde las cuales se considera mayoritariamente la capacitación en habilidades y procedimientos para la resolución de problemas más que el uso de recursos mediacionales que posibilitan en el estudiante el despliegue de procesos reflexivos e identitarios. De igual manera, el trabajo relacional que los aprendices co-construyeron con sus pares atiende a diferentes propósitos dentro de la formación profesional; en la formación inicial puede servir de soporte para la aproximación y resolución de problemas complejos; y también, puede ser un recurso valioso para la mediación de las emociones implicadas en las primeras aproximaciones a la práctica y en la conducción de sus identidades como profesionales de la disciplina.

Finalmente, a partir de los hallazgos se extiende la invitación a que futuras investigaciones amplíen la literatura sobre la construcción de la identidad del psicólogo en diversos contextos de formación profesional como el ámbito laboral, del deporte, clínico, comunitario, educativo. Dada la complejidad de la práctica profesional del psicólogo es indispensable para las universidades conocer los elementos que se

conjugan en la construcción de la identidad profesional del mismo en los diferentes ámbitos profesionales. Lo documentado hasta el momento se circunscribe sólo a una parcialidad del ejercicio profesional del psicólogo y, por tanto, faltaría dar cuenta de los diversos contextos y demandas sociales a los que se enfrenta el psicólogo en su práctica profesional. Asimismo, son necesarios estudios que profundicen tanto a nivel biográfico (ej. la trayectoria personal), como social (ej. la descripción de los contextos sociales) las diferentes tensiones que los novatos enfrentan en su práctica profesional y los recursos que se conjugan para afrontarlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANUIES. (2003). *Mercado laboral de profesionistas en México: Diagnóstico, 1990-2000*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. ANUIES.
- Auxier, C.R., Hughes, F.R. & Kline, W. B. (2003). Identity development in counselors in training. *Counselor Education & Supervision*, 43, 25–43.
- Baerveldt, C. (2010). La psicología cultural como el estudio del significado: algunas consideraciones epistemológicas. In G. Pérez, I. de L. Alarcón, J. Yoseff, & M. Salguero (Eds.), *Psicología Cultural* (Volumen 1., pp. 195–219). U.N.A.M: FES-Iztacala.
- Baxter Magolda, M. B. (2003a). Identity and Learning: Student Affairs' Role in Transforming Higher Education. *Journal of College Student Development*, 44(2), 231–247. doi:10.1353/csd.2003.0020
- Baxter Magolda, M. B. (2003b). Identity and learning: student affairs' role in transforming higher education. *Journal of College Student Development*, 44(2), 231–247. doi:10.1353/csd.2003.0020
- Baxter Magolda, M. B. (2004). Evolution of a constructivist conceptualization of epistemological reflection. *Educational Psychologist*, 39(1), 31–42.
- Bertrando, P., & Arcelloni, T. (2014). Emotions in the Practice of Systemic Therapy. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 35, 123–135. doi:10.1002/anzf.1051
- Brinkmann, S. (2008). Identity as Self-Interpretation. *Theory & Psychology*, 18(3), 404–422. doi:10.1177/0959354308089792
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. España: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2008). Culture and Mind : Their Fruitful Incommensurability. *Ethos*, 36(1), 29–45. doi:10.1111/j.1548-1352.2008.00002.x.30
- Burgos, B., & López, K. (2010). La situación del mercado laboral de profesionistas. *Revista de La Educación Superior*, XXXIX(156), 19–33.
- Burr, J. E., & Hofer, B. K. (2002). Personal epistemology and theory of mind: deciphering young children's beliefs about knowledge and knowing. *New Ideas in Psychology*, 20(2-3), 199–224. Retrieved from <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0732118X02000107>
- Cade, B., & O'Hanlon, W. (1995). *Guía breve de terapia breve*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Candela, A., Rockwell, E., & Coll, C. (2004). What in the World Happens in Classrooms? Qualitative Classroom Research. *European Educational Research Journal*, 3(3), 692–713.
- Chaiklin, S., & Lave, J. (1996). Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), . Argentina: Amorrortu Editores.
- Coll, C. (2010). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós Educador.
- Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos :

- el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, 33–70.
- Covarrubias, P. (2013). Imagen social e identidad profesional de la psicología desde la perspectiva de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(10), 113–133.
- Covarrubias, P., & Camarena, E. (2010). *Construcción del conocimiento e identidad profesional*. México: UNAM-FES Iztacala: Castellanos editores.
- Cross, D. I., & Hong, J. Y. (2009). Advances in Teacher Emotion Research, 273–296. doi:10.1007/978-1-4419-0564-2
- Cubero, M., & Santamaría, A. (2005). Psicología cultural: Una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 23, 15–31.
- Dahlgren, M. A., Hult, H., Dahlgren, L. O., af Segerstad, H. H., & Johansson, K. (2006). From senior student to novice worker: learning trajectories in political science, psychology and mechanical engineering. *Studies in Higher Education*, 31(5), 569–586. doi:10.1080/03075070600923400
- De Diego, M. (2011). *La construcción de significados y sentidos profesionales de psicólogos en formación mediante la participación en escenarios de práctica profesional*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, A. & Flores, R. C. (2011). El cambio en el pensamiento profesional del psicólogo escolar en formación. *Perfiles Educativos*, 33(134), 65–76.
- Dorantes, A. (2009). El papel de las creencias en el proceso de titulación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 12(1), 142–162.
- Dreier, O. (1999). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines*.
- Dreier, O. (2009). Persons in Structures of Social Practice. *Theory & Psychology*, 19, 193–212. doi:10.1177/0959354309103539
- Dreier, O. (2011). Personality and the conduct of everyday life. *Nordic Psychology*, 63(2), 4–23. doi:10.1027/1901-2276/a000030
- Dreier, O., & Kvale, S. (1984). Dialectical and hermeneutical psychology. *Scandinavian Journal of Psychology*, 25(1), 5–29. doi:10.1111/j.1467-9450.1984.tb00998.x
- Dreyfus, S. E. (2004). The Five-Stage Model of Adult Skill Acquisition. *Bulletin of Science, Technology and Society*, 24, 177–181. doi:10.1177/0270467604264992
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33(4), 505–529. doi:10.2307/3322224
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos*, VII(21), 519–545.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-E, Revista de Investigación Educativa*, Julio-Dici(1). Retrieved from <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#>
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Editorial Losada.

- Ducheny, K., Alletzhauser, H. L., Crandell, D., & Schneider, T. R. (1997). Graduate student professional development. *Professional Psychology: Research and Practice*, 28(1), 87–91. doi:10.1037//0735-7028.28.1.87
- Ducoing, P., & Fortoul, B. (2013). *Procesos de formación 2002-2011*. (P. Ducoing & B. Fortoul, Eds.) (Vol. 2). México: ANUIES. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Eby, M. D., Chin, J. L., Rollock, D., Schwartz, J. P., & 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. doi:10.1037/a0023462
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise* (Vol. 3). Springer New York. doi:10.1007/978-90-481-3969-9
- Edwards, A. (2007). Relational Agency in Professional Practice: A CHAT Analysis. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, (1), 1–17.
- Elman, N. S., Illfelder-Kaye, J., & Robiner, W. N. (2005a). Professional development: Training for professionalism as a foundation for competent practice in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 367–375. doi:10.1037/0735-7028.36.4.367
- Elman, N. S., Illfelder-Kaye, J., & Robiner, W. N. (2005b). Professional Development: Training for Professionalism as a Foundation for Competent Practice in Psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 367–375. doi:10.1037/0735-7028.36.4.367
- Epstein, R., & Hundert, E. (2002). Defining and Assessing a Professional Competence. *Journal of the American Medical Association*, 287(2), 226–235. doi:10.1504/IJHTM.2002.001137
- Felten, P., & Clayton, P. H. (2011). Service-Learning. *New Directions for Teaching and Learning*, (128), 75–84. doi:10.1002/tl.470
- Flick, U. (2002). Qualitative Research - State of the Art. *Social Science Information*, 41(1), 5–24. doi:10.1177/0539018402041001001
- Flores, C., Otero, A., & Lavallée, M. (2010). La evolución de la perspectiva epistemológica en estudiantes de posgrado. *Perfiles Educativos*, 32(130), 8–24.
- Fouad, N. a., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M. B., ... Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4, Suppl), S5–S26. doi:10.1037/a0015832
- Gaona, A. (2011). Variaciones en la percepción de los estudiantes sobre el contexto escolar en universidades públicas y privadas. *Notas: Boletín Electrónico de La Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C.*, 7(1).
- Geertz, C. (1994). *El conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona: Paidós Básica. Retrieved from <http://es.scribd.com/doc/23412020/Geertz-Clifford-Conocimiento-local-Ensayos-sobre-la-interpretacion-de-las-culturas>
- Gibson, D. M., Dollard, C. T., & Moss, J. M. (2010). Professional identity

- development: A grounded theory of transformational tasks of new counselors. *Counselor Education & Supervision*, 50(September), 21–38.
- Gupta, A., & Ferguson, J. (1997). Discipline and Practice: “The Field” as Site, Method, and Location in Anthropology. In A. Gupta & J. Ferguson (Eds.), *Anthropological locations. Boundaries and grounds of a field science*. (pp. 1–46). Berkeley, CA: University of California Press.
- Guzmán, C. (1993). El título profesional ¿para qué? *Reencuentro: Análisis de Problemas Universitarios*, (9), 51–55. Retrieved from http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/3-44-516edp.pdf
- Guzmán, C., & Saucedo, C. (2007). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. Barcelona: Universidad Nacional Autónoma de México-Pomares.
- Hager, P., & Hodkinson, P. (2011). “Becoming” as an appropriate metaphor for understanding professional learning. In L. Scanlon (Ed.), *“Becoming a professional”*. *An interdisciplinary analysis of professional learning* (pp. 33–56). New York: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-94-007-1378-9
- Hager, P., & Johnsson, M. C. (2009). Learning to become a professional orchestral musician: going beyond skill and technique. *Journal of Vocational Education & Training*, 61(February 2015), 103–118. doi:10.1080/13636820902933221
- Halbwachs, M. (1950). *La mémoire collective*. Canadá, Québec: Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de. doi:<http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.ham.mem1>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). *Ethnography. Principles in practice*. London: Tavistock Publications.
- Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R., & Clark, T. (2006). Within and beyond communities of practice: Making sense of learning through participation, identity and practice. *Journal of Management Studies*, 43(3), 641–653.
- Hedegaard, M. (2009). Situated Learning and Cognition: Theoretical Learning and Cognition. *Mind, Culture, and Activity*, 5(2), 114–126. doi:10.1207/s15327884mca0502
- Hendrix, C. C., Fournier, D. G., & Briggs, K. (2001). Impact of co-therapy teams on client outcomes and therapist training in marriage and family therapy. *Contemporary Family Therapy*, 23(March 2001), 63–82. doi:10.1023/A:1007824216363
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching, 13(4), 353–383.
- Holland, D. C., & Valsiner, J. (1988). Cognition, Symbols, and Vygotsky’s Developmental Psychology. *Ethos*. doi:10.1525/eth.1988.16.3.02a00020
- Holland, D., & Lachicotte, W. (2007a). Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural studies of identity. In H. Daniels, M. Cole, & J. V Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*.
- Holland, D., & Lachicotte, W. (2007b). Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural studies of identity. In H. Daniels, M. Cole, & J. V Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*. New York, N.Y.: Cambridge University Press.
- Holland, D., Lachicotte, W., & Skinner, D. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge: Harvard University Press.

- Holland, D., & Lave, J. (2009). Social Practice Theory and the Historical Production of Persons. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, (2), 1–15.
- Holland, D., & Leander, K. (2004). Ethnographic Studies of Positioning and Subjectivity: An Introduction. *Ethos*, 32(2), 127–139. doi:10.1525/eth.2004.32.2.127
- Holodyski, M. (2013). The Internalization Theory of Emotions: A Cultural Historical Approach to the Development of Emotions. *Mind, Culture, and Activity*, 20(1), 4–38. doi:10.1080/10749039.2012.745571
- Ibarra, H. (1999). Provisional Selves: Experimenting with Image and Identity in Professional Adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764–791.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas* (Segunda ed.). España, Madrid: Ediciones Morata.
- Jacobsson, G., Lindgren, T. E., & Hau, S. (2012). Rites of passage: Novice students' experiences of becoming psychotherapist. *Nordic Psychology*, 64(February 2015), 192–202. doi:10.1080/19012276.2012.731313
- Jefferson, A. M., & Huniche, L. (2009). (Re)Searching for Persons in Practice: Field-Based Methods for Critical Psychological Practice Research. *Qualitative Research in Psychology*, 6(1-2), 12–27. doi:10.1080/14780880902896507
- Kaslow, N. J. (2004). Competencies in professional psychology. *American Psychologist*, 59(8), 774–781. doi:10.1037/0003-066X.59.8.774
- Kaslow, N. J., Grus, C. L., Campbell, L. F., Fouad, N. a., Hatcher, R. L., & Rodolfa, E. R. (2009). Competency Assessment Toolkit for professional psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(4, Suppl), S27–S45. doi:10.1037/a0015833
- Kaufmann, J. C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. France: Hachette Littératures.
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(2), 1–21.
- Kinsella, E. A. (2009). Professional knowledge and the epistemology of reflective practice. *Nursing Philosophy*, (11), 3–14.
- Kinsella, E. A. (2010). The art of reflective practice in health and social care: reflections on the legacy of Donald Schön. *Reflective Practice*, 11(4), 565–575. doi:10.1080/14623943.2010.506260
- Knight, L. V., & Mattick, K. (2006). “When I first came here, I thought medicine was black and white”: making sense of medical students' ways of knowing. *Social Science & Medicine* (1982), 63(4), 1084–96. doi:10.1016/j.socscimed.2006.01.017
- Kosch, S. G., & Reiner, C. a. (1984). The co-therapy relationship: Mutuality, agreement and client outcome. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 14(2), 145–157. doi:10.1007/BF00946312
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. E.U.A.: SAGE Publications, Thousand Oaks California.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341–360. doi:10.1080/14623940802207451

- Lave, J. (1996). Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), 149–164.
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, J. (2012). Changing Practice. *Mind, Culture, and Activity*, 19(2), 156–171. doi:10.1080/10749039.2012.666317
- Lave, J., & Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, (40), 12–22. doi:10.7440/res40.2011.02
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31–60. doi:10.3102/00346543052001031
- Lemon, N. (2007). Take a photograph: teacher reflection through narrative. *Reflective Practice*, 8(2), 177–191. doi:10.1080/14623940701288982
- Leontiev, D. a. (2005). Three Facets of Meaning. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(6), 45–72. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=19384554&site=ehost-live>
- Loganbill, C., Hardy, E., & Delworth, U. (1982). *Supervision: A Conceptual Model. The Counseling Psychologist* (Vol. 10). doi:10.1177/0011000082101002
- López, A. R. (2004). *La incorporación de los programas de tutoría en las instituciones de educación superior*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Lovell, C. (1999). Empathic-Cognitive Development in Students of Counseling. *Journal of Adult Development*, 6(4), 195–203.
- Luna, M. E., Antonio, V., Jiménez, R., Tortolero, M., & Sánchez, J. (2006). *Orientación y tutoría. Guía de trabajo. Primer taller de actualización sobre los programas de estudio 2006. Reforma de la Educación Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Masciotra, D. (2009). *Développer un agir compétent. Vers un curriculum pour la vie*.
- Masciotra, D., Jonnaert, P., & Daviau, C. (2004). La compétence revisitée dans une perspective située 1, 1–7.
- Masciotra, D., Roth, W.-M., & Morel, D. (2007). *Énaction Apprendre et enseigner en situation*.
- Miranda, F., & Reynoso, R. (2006). La reforma de la educación secundaria en México: elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1427–1450.
- Mulder, M. (2007). Competencia: la esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente. *Revista Europea de Formación Profesional*, (40), 5–24. Retrieved from http://www.oei.es/etp/competencia_esencia_utilizacion_concepto_formacion_inicial_permanente.pdf

- Nelson, K., & Jackson, S. (2003). Professional counselor identity development: A qualitative study of hispanic student interns. *Counselor Education & Supervision*, 43, 2–14.
- Nyström, S. (2008). The dynamics of professional identity formation: Graduates' transitions from higher education to working life. *Vocations and Learning*, 2(1), 1–18. doi:10.1007/s12186-008-9014-1
- Nyström, S. (2009). The dynamics of professional identity formation: Graduates' transitions from higher education to working life. *Vocations and Learning*, 2, 1–18. doi:10.1007/s12186-008-9014-1
- Nyström, S., Dahlgren, M. A., & Dahlgren, L. O. (2008). A winding road - professional trajectories from higher education to working life: A case study of political science and psychology graduates. *Studies in Continuing Education*, 30(3), 215–229. doi:10.1080/01580370802439896
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31–46. doi:10.1080/14623940601138899
- Paradise, R. (1991). El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación. *Infancia Y Aprendizaje*, (55), 73–85.
- Perrenoud, P. (2008). Diez nuevas competencias para enseñar. *Tiempo de Educar*, 9(17), 159.
- Perrenoud, P. (2009). Enfoque por competencias ¿una respuesta al fracaso escolar? *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (16), 45–64.
- Peterson, R. L., McHolland, J. D., Bent, R. J., Russell, E. D., Edwall, G. E., Singer, D. L., ... Mitchell, C. L. (1991). *The Core Curriculum in Professional Psychology*.
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(March 2015), 660–678. doi:10.1080/13540602.2013.827455
- Ramírez, L., Flores, R. del C., Lavallée, M., & Bontempo, L. (2015). Abordajes e implicaciones en la construcción de la identidad profesional del psicólogo. *Revista Digital Internacional de Psicología Y Ciencia Social*, 1(1), 150–163. Retrieved from https://www.academia.edu/15039571/Abordajes_e_implicaciones_en_la_construcci%C3%B3n_de_la_identidad_profesional_del_psic%C3%B3logo
- Ribes, E. (2006). Competencias conductuales: su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(1), 19–26.
- Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico 1982-1985. *Documentos DIE*, 13, Departamento de Investigaciones Educativas, México.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In E. Rockwell, C. Aguilar, A. Candela, V. Edwards, R. Mercado, & E. Sandoval (Eds.), *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. *Interações*, 5(9), 11–25. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450902>.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175–212.

- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica: historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., & Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(4), 347–354. doi:10.1037/0735-7028.36.4.347
- Rodríguez, F., & Seda, I. (2013). El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional. *Perfiles Educativos*, 35(140), 82–99.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. In J. Wertsch, P. Del Río, & A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. (pp. 111–129). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Ronfeldt, B. M., & Grossman, P. (2008). Becoming a Professional : Experimenting with Possible Selves in Professional Preparation. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 41–60.
- Rønnestad, M., & Skovholt, T. M. (2003). The journey of the counselor and therapist : Research findings and perspectives on professional development. *Journal of Career Development*, 30(1), 5–44.
- Rosete, C., Salinas, F., & Orozco, A. (2003). El servicio social como espacio de compromiso y formación ética del psicólogo. *Revista Electrónica de Psicología Clínica Iztacala*, 6(3), 1–8.
- Roth, W. (2008). Knowing, Participative Thinking, Emoting. *Mind, Culture, and Activity*, 15(1), 2–7. doi:10.1080/10749030701798565
- Ryle, G. (1949). *The Concept of mind*. Gran Bretaña: Penguin Books.
- Saucedo, C. (2005). Los alumnos de la tarde son los peores. Prácticas y discursos de posicionamiento de la identidad de alumnos problema en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 641–668.
- Saucedo, C. (2005). Los alumnos en la escuela: sus significados, experiencias, producciones culturales e identidad estudiantil. In D. W. Patricia (Ed.), *Sujetos, actores y procesos de formación*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Saucedo, C. (2006). Obstáculos para la implementación de un programa de atención psicológica con estudiantes de escuelas secundarias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 4(1), 1–20.
- Saucedo, C. (2009). Entre la teoría y la práctica: el psicólogo social ante los problemas de bajo rendimiento escolar. *Enseñanza E Investigación En Psicología*, 14(2), 379–402.
- Saucedo, C., & Pérez, G. (2013). ¿Qué significa formarse como psicólogo? Análisis de experiencias de estudiantes universitarios. In C. Guzmán (Ed.), *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades* (pp. 307–329). México: ANUIES. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Scanlon, L. (2011). “Becoming” a Professional. In L. Scanlon (Ed.), *“Becoming” a Professional an Interdisciplinary Analysis of Professional Learning* (pp. 13–32).

- New York, N.Y.: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-94-007-1378-9
- Schön, A. (1992). The crisis of professional knowledge and the pursuit of an epistemology of practice. *Journal of Interprofessional Care*, 6(1), 49–63.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York, N.Y.: Basic Books.
- Schön, D. (1995). The new scholarship requires a new epistemology. *Change*, 27(6), 1–13.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. (Vol. 0). Barcelona: Paidós.
- Schraube, E., & Osterkamp, U. (2013). *Psychology from the Standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holzkamp*. (E. Schraube & U. Osterkamp, Eds.). Palgrave Macmillan. doi:10.1057/9781137296436
- SEP. (2013). Primer Informe de Labores 2012-2013.
- Shweder, R. (2010). Psicología Cultural... ¿Qué es? In G. Pérez, I. de L. Alarcón, J. J. Yoseff, & M. A. Salguero (Eds.), *Psicología Cultural* (Volumen 1., pp. 1–39). U.N.A.M.: FES-Iztacala.
- Silva, A. (2005). Los principios básicos organizativos del cambio curricular. Retrieved January 25, 2012, from http://psicologia.iztacala.unam.mx/cambio_curricular/
- Skovholt, T. M., & Ronnestad, M. (1992). *The evolving professional self. Stages and themes in therapist and counselor development*. U.S.A: Wiley Editorial.
- Spruill, J., Rozensky, R. H., Stigall, T. T., Vasquez, M., Bingham, R. P., & Olvey, C. D. V. (2004). Becoming a competent clinician: Basic competencies in intervention. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 741–754. doi:10.1002/jclp.20011
- Sutton, L., Townend, M., & Wright, J. (2007). The experiences of reflective learning journals by cognitive behavioural psychotherapy students. *Reflective Practice*, 8(3), 387–404. doi:10.1080/14623940701425048
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Throop, C. J. (2003). Articulating Experience. *Anthropological Theory*, 3(2), 219–241. doi:10.1177/1463499603003002006
- Torres, L., & Rodríguez, S. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza E Investigación En Psicología*, 11(2), 255–270. Retrieved from <http://www.orienta.org.mx/docencia/Docs/Sesion-7-8/Torres.pdf>
- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2012). Professional identity development: A review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365–384. doi:10.1080/03075079.2010.521237
- UNAM. (2014). *Portal de Estadísticas Universitarias*. México.
- UNESCO. (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo.
- Valsiner, J. (2002). Forms of Dialogical Relations and Semiotic Autoregulation within the Self. *Theory & Psychology*, 12(2), 251–265. doi:10.1177/0959354302012002633

- Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Editorial Trotta. Retrieved from http://www.franciscohuertas.com.ar/wp-content/uploads/2011/04/IT_Velasco-Diaz.pdf
- Vygotsky, L. S. (2009). *Pensamiento y lenguaje*. México: Ediciones Quinto Sol.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225–246. doi:10.1177/135050840072002
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. España: Paidós.
- Wertsch, J. V. (2007). Mediation. In H. Daniels, M. Cole, & J. V Wertsch (Eds.), *The Cambridge Companion to Vygotsky*. doi:<http://dx.doi.org/10.1017/CCOL0521831040>
- Wertsch, J. V. (2009). The primacy of mediated action in sociocultural studies. *Mind and Language*, 1(4), 202–208.
- Wertsch, J. V. (1992). Keys to cultural psychology. *Culture, Medicine and Psychiatry*, 16(2), 273–280. doi:10.1007/BF00117021
- West, E. J. (2004). Perry's Legacy : Models of Epistemological Development. *Journal of Adult Development*, 11(2), 61–70.

APÉNDICE 1

REGISTRO DE OBSERVACIÓN DEL AULA (ROA)

Registro de Observación: 1

Lugar: Aula

Fecha: 13-08-2012

Hora: 8:15 am

La Prof. comienza explicando la organización de la clase. Les dice que la primera parte la dedicará a la explicación del artículo y la segunda a ver una película orientada a visualizar la perspectiva de los profesores con respecto a los aprendices problema. Les explica qué es una demanda social, y que con el artículo y la película se tratará de entender al paciente en función de la demanda social.

El alumno **Marco** se pone de pie para coordinar el artículo, comienza diciéndoles a sus compañeros que cuando leyó el artículo se le vinieron a la mente varios aspectos de la práctica que van a llevar en la materia.

Marco lee algunas citas del artículo y hace énfasis sobre la práctica y que el aprendizaje profesional no ocurre en aislado. La Prof. recapitula lo que dijo el alumno Marco y le pregunta a Betty qué opina.

Berenice: En la escuela se debe de combinar la teoría y la práctica, aquí está organizada la carrera así.

Alonso: A nosotros nos dejaron ir a entrevistar a una egresada de la carrera y le preguntamos que si le había servido lo que vio en la carrera y ellas nos contó que no sabía cómo articular los conocimientos de la escuela con su trabajo.

Juan: Lo que tú aprendes como psicólogo no se reduce a lo que pasa en el aula sino a las experiencias de afuera.

La Prof. Afirma las ideas de los aprendices y les dice que es correcta su visión.

Raquel: Estamos trabajando para ayudara otros, estamos a un paso de salir y es tiempo de ver qué vas a hacer por los demás.

1

APÉNDICE 2

REGISTRO DE OBSERVACIÓN SECUNDARIA (ROS)

Registro de Observación: 1
Lugar: Secundaria "Federico Gamboa"
Fecha: 22-10-2012
Hora: 10 am

Cuando llegamos a la secundaria el papá que había citado Laura se encuentra en la puerta de la escuela, cuando Laura escucha que el papá le dice al guardia de la puerta que viene porque lo citó la señorita Laura. Laura se aproxima a él y le dice "¡Ah! sí, yo soy Laura" y le pide al papá entrar.

Laura dirige al papá a que pase al auditorio para trabajar, ella coloca las sillas para que nos sentemos.

Laura: Como le comenté por teléfono, nosotros estamos trabajando con Iván, nos puede hablar de cómo ve los problemas que presenta su hijo.

El padre le explica la situación con su hijo, la separación con su esposa. De que ha estado tratando de presionar a su hijo hasta que haga las cosas, pero no las hace por rebeldía. Y que a veces recurría a amenazarlo con sacarlo de la escuela para meterlo a la militarizada. Entonces ayer por fin me dijo que quería entrar al pentágono y eso es un gran avance porque yo estuve ahí y creo que le haría bien.

Juan: Desde cuando está mencionándole lo de la escuela militar.

Padre: Desde 5to de primaria cuando reprobó.

Juan: Y le ha funcionado esta estrategia (de amenazarlo con meterlo a la escuela militar).

Padre: No, ya me di cuenta que no funciona

Juan: ¿Qué ha hecho usted cuando no funciona?

Padre: Apoyarme con mi hermana, yo soy muy agresivo recurro a veces a los golpes, pero con mi hermana ellos se llevan muy bien.

Juan: Es usted autoritario.

Padre: Sí

Juan: En qué situaciones utiliza esas prácticas, algún ejemplo.

Padre: Cuando me empieza a gritar y alzar las manos.

Padre: También hay otro factor es que su mamá regresó hace 6 meses y las trae cosas (como trabaja en E.U.A.) y con eso he tenido que batallar.

Laura: Me gustaría reconocer la labor que ha hecho, es difícil hacer esto cuando se está solo.

Padre: Sí, pero me apoya mucho en mi familia.

APÉNDICE 3

GUÍA DE ENTREVISTA A PROFUNDIDAD

Protocolo de Entrevista

1. Pláticame, ¿qué partes se te hicieron interesantes de tu trabajo aquí en la escuela secundaria?
2. ¿Cómo era la dinámica de la escuela? Cuéntame ¿cómo te sentiste en este trabajo cotidiano?
3. Cómo fue para ti trabajar con tu compañer@ de equipo ¿Qué partes se te hicieron interesantes de este trabajo?
4. ¿Te agrado más trabajar sol@ o en compañía?
5. Desde tu trabajo aquí en la secundaria, ¿Cuál crees tú que haya sido la percepción de las orientadoras acerca de tu trabajo?
6. ¿Te sentiste apoyad@ por ellas? ¿Cómo fue este apoyo?
7. En el caso de los maestros, háblame de cómo crees tú que percibieron tu trabajo ¿te sentiste apoyad@ por ellos?
8. ¿Cuál fue tu perspectiva respecto al trabajo que realizaste con los padres de familia?
9. ¿Qué partes te agradaron del trabajo con los padres de familia? ¿Qué partes no te agradaron?
10. Ahora pláticame ¿Qué partes te agradaron y desagradaron del trabajo con los adolescentes?
11. Cuéntame de un caso que se te haya hecho muy difícil de atender y de otro en el que te sentiste muy bien. Dame un ejemplo.
12. Durante las tutorías que recibías de la profesora ¿qué aspectos crees que te ayudaron para tu trabajo aquí en la escuela secundaria?
13. Recuerdas de un caso en el que te haya apoyado mucho la profesora. Pláticame al respecto.
14. En un sentido personal ¿Qué te llevas de tu participación aquí en la escuela secundaria?
15. ¿Cómo crees que esta experiencia te pueda ayudar en tu futura práctica profesional como psicólog@?

APÉNDICE 4

FORMATO ENTREVISTA FINAL

Registro: EF-RAQ-S°
Lugar: Salón psicología
Fecha: 21-06-2013
Hora: 8:30am
Duración: 42:03

Entrevista Final Raquel

Entrevistadora. Bueno de lo que quiero que me pliques un poco Raquel es de cuál es la experiencia que te llevas del trabajo en la secundaria, cómo te sentiste estando ahí, cuál fue tu caso más interesante.

Raquel. Ahorita creo que me siento como triste, porque no sé al principio fue de "Qué nervios" ¿no? El llegar y ver algo nuevo, y yo realmente venía como con algo estricto, así de tienes que ir así en la línea, y realmente creo que eso me daba miedo como el de preguntar algo, o hacer algo con el niño y ¡Chín! Eso no era, o que se yo. Pero realmente como estar dentro de la práctica fue como muy gratificante, porque te das cuenta o al menos yo me di cuenta de que no debe de ser así ((Seña con la mano línea recta)) Sino que tú tienes que ver cómo trabajas con cada uno. Y no creer que todos van a llevar como el mismo ritmo ¿no? Y yo venía, desde siempre, no desde inicios de la práctica, yo era así de "Cómo es posible que no entreguen trabajos, cómo es posible que bla, bla" Siendo que yo soy así, pero ya cuándo los veo y los conozco ya digo "ya entiendo por qué no todos llevan como esa línea" Y es muy padre como que, en ese aspecto, en el que ellos se identifican de cierta manera contigo, digo no como lo había mencionado la Doctora, no te ven como una mamá, no te ven como una maestra, no te ven. Por lo que me di cuenta ellos te veían como de cierta manera, como un amigo, pero un amigo que va más allá, como que un amigo al que le puedas contar todo. Y tú lo veías, yo de cierta manera lo veía que me gritaban "¡Raquel! Hola" O así, eso me puedes decir eso lo hacen entre amigos, pero sabías que entre ellos y yo había un respeto. Y eso es muy, muy padre, que ellos no te ven como menos, como alguien que no sepas, sino que al contrario te ven como un ejemplo, como un ejemplo a seguir. Fue muy padre, en verdad, me gustó muchísimo, yo siempre decía que yo no quería ser clínica, no quería dar terapias, pero estar ahí, yo creo que fue muy, muy padre, me llevé muchísimo, el trabajo