

EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA AL INTERVENIR EN UNA ESCUELA SECUNDARIA

CLAUDIA LUCY SAUCEDO RAMOS / GILBERTO PÉREZ CAMPOS / CLAUDIA ELISA CANTO MAYA

Resumen:

El objetivo de este trabajo es analizar las experiencias que narraron estudiantes de psicología al intervenir con adolescentes en escuelas secundarias. A partir de una investigación cualitativa y desde un enfoque de psicología cultural, llevamos a cabo entrevistas a profundidad para analizar cómo los estudiantes transitaron de las aulas al campo aplicado, de la teoría a la práctica, y los procesos de co-construcción de sus estrategias para empezar a pensarse como profesionales de la psicología. En los resultados destacamos los aspectos de pericia relacional del proceso: el modo como manifestaban lo que era importante para ellos al identificar las necesidades de los demás y las maneras en que respondían a ellas. También destacamos que todas las reflexiones que nos ofrecieron daban cuenta de un yo emotivo-pensante-actuante, de modo que el análisis de la apropiación y puesta en práctica de competencias profesionales debe considerar al estudiante de manera integral y siempre situado en contextos sociales de práctica.

Abstract:

The objective of this study is to analyze the experiences psychology students narrated after intervening with adolescents at secondary schools. Based on qualitative research and a focus on cultural psychology, we carried out in-depth interviews to analyze the movement of students from the classroom to their applied field, from theory to practice, and the co-construction processes of their strategies as they began to think of themselves as professionals in psychology. The results underline the aspects of relational skill in the process: the way they expressed what was important for them by identifying the needs of others, and the way they responded to those needs. We also emphasize that since all of their reflections expressed an emotional/thinking/acting self, any analysis of the appropriation and implementation of professional skills must consider the student in an integral manner, always within social contexts of practice.

Palabras clave: estudiantes; psicología; formación profesional; experiencia de aprendizaje; desarrollo de habilidades.

Keywords: students; psychology; professional training; learning experience; development of skills.

Claudia Lucy Saucedo Ramos, Gilberto Pérez Campos y Claudia Elisa Canto Maya: profesores-investigadores de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Carrera de Psicología. Avenida de los Barrios 1, colonia Los Reyes Iztacala, 54090, Tlalnepantla, Estado de México, México. CE: saucedor@unam.mx (ORCID: 0000-0003-2046-2926); gperez@unam.mx (ORCID: 0000-0002-8260-1656); claudia.canto@iztacala.unam.mx (ORCID: 0000-0001-6611-8544).

Introducción

En el terreno de la investigación sobre estudiantes universitarios una línea que destaca con distintas aristas es la de su formación como profesionales de determinada profesión y su incursión en procesos de intervención para la continuidad en el proceso formativo. En ese tenor, se ha analizado a estudiantes universitarios que empiezan a prepararse para entrar en campos aplicados, ya sea a través del servicio social, de prácticas profesionales o de su ingreso al campo laboral (Díaz-Barriga, Á. y Flores, 2011). Se busca entender cómo transforman su manera de pensar respecto de la disciplina que estudian, de sus campos de intervención, de sus estrategias de trabajo y, por supuesto, respecto de sus propias identidades en tanto que estudiantes y profesionistas en formación.

Son típicos los estudios sobre egresados que valoran la formación que tuvieron en la carrera y las discrepancias que encuentran en el campo laboral. Jiménez (2019), justamente, analiza a estudiantes egresados de la licenciatura de psicología quienes indicaron que los conocimientos adquiridos durante la carrera no se ajustaban a lo que se les solicitaba en las empresas, de ahí que tenían que tomar talleres, diplomados o cursos para suplir las carencias formativas.

Esa separación entre la teoría y la práctica es la que conduce a los estudiantes a pensar que su formación profesional inicia, propiamente, al ingresar al campo laboral. Sin embargo, hay diseños curriculares como el de la carrera de psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que demandan al estudiantado que ingrese tempranamente a contextos aplicados, tanto para llevar a cabo diferentes aspectos de su formación profesional, como para la realización de su servicio social. Así, Martínez, del Bosque y López (2019) analizaron a estudiantes de quinto y sexto semestres que realizaron prácticas de servicio social en una telesecundaria, y la formación teórica que habían recibido la pusieron a prueba en su trabajo con una población de adolescentes. Para ello, los estudiantes usaron estrategias como diario de campo, grupos de discusión, reflexión con sus docentes, diseño y valoración de técnicas de intervención con los adolescentes. Los estudiantes universitarios se enfrentaron a retos importantes porque los adolescentes de la telesecundaria tenían diversas problemáticas complicadas de abordar. Esta investigación mostró que aun con un diseño de estrategias bien cuidado y supervisado por los docentes, no siempre es fácil la transición

entre la teoría y la práctica dadas las características de la propia institución educativa y de sus alumnos adolescentes.

También en la carrera de psicología que se imparte en la Facultad de Psicología de la UNAM, los estudiantes participan en laboratorios de investigación y en centros comunitarios para intervenir. Como lo documentan Diego y Weiss (2017), los estudiantes de psicología entran en comunidades de práctica, transitando de la periferia como novatos, hacia una mayor habilidad en cuanto al ejercicio de competencias profesionales; entonces, son conducidos tanto por sus docentes como por otros estudiantes que ya tienen tiempo practicando en algún centro comunitario. Esta investigación es importante porque da cuenta de un estudiante universitario en formación cuyo proceso de aprendizaje tiene lugar al estar involucrado activamente en una comunidad de práctica.

Tiempo atrás, Díaz-Barriga, F. (2005) desarrolló una línea de investigación y de intervención según la cual los estudiantes universitarios podían aprender no solo a partir de cátedras teóricas, sino también del análisis de casos reales o de actividades realizadas en servicio social; para lo cual esta autora habló de la necesidad de que los estudiantes “aprendieran haciendo” y relacionaran la teoría con los contextos situados de práctica. Saucedo y Pérez (2013) partieron de los aportes de Díaz-Barriga, F. (2005) y de Schön (1998) para analizar a estudiantes de la carrera de psicología que comenzaban a desarrollar determinadas competencias profesionales en una escuela secundaria y cómo lograban articulaciones entre la teoría y la práctica, además de empezar a concretar parcelas de identidad profesional. En su momento tomaron la noción de competencias profesionales 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), misma que da idea de la integración de diversas habilidades: cognitivas, integradoras, técnicas, relacionales y afectivo-morales. En la investigación citada se comprobó que la transición a la intervención suponía dilemas y tensiones que los estudiantes sorteaban a través de improvisación creativa para resolver las problemáticas que atendían.

Este breve recorrido nos permite afirmar que la formación de estudiantes de psicología en lo tocante a sus oportunidades de supervisión, acompañamiento y diseño de estrategias para relacionar la teoría con la

práctica ha sido un campo importante. Para Edwards (2010), aprender a ser un profesional requiere desplegar en el campo de acción una *pericia relacional* al tomar una posición que revela lo que importa para ellos conforme negocian las tareas y tratan de discernir lo que importa para otros, se apoyan en las pericias de los demás (tanto otros profesionales como los destinatarios de sus servicios), aprenden a responder a las demandas de los otros, identifican cómo responden los demás a sus acciones y buscan interpretar esas respuestas para ajustar su propio proceso identitario como determinado profesional que se encuentra actuando.

En el presente artículo nuestro objetivo es analizar las experiencias que estudiantes universitarios narraron para dar cuenta de sus emociones, sus maneras de reflexionar, las estrategias compartidas con sus compañeros para actuar y la visión de sí mismos que empezaron a reconstruir en diferentes aspectos de su identidad a partir de su participación como aprendices de psicólogos en una escuela secundaria.

Desde el enfoque de la psicología sociocultural, sostenemos que empezar a practicar las competencias profesionales de la disciplina supone una *transformación de la persona del estudiante* y le demanda nuevas formas de posicionarse social y subjetivamente. Pero lo anterior no lo logran de manera individual, sino siempre en una intersubjetividad que les permite mirarse a sí mismos y a los otros como personas en proceso de cambio. Así, no nos ubicaremos solamente en los significados que atribuyeron a aspectos de su formación, sino que tendremos una mirada unificadora para entender sus experiencias como una síntesis entre pensar-sentir-actuar durante momentos que tuvieron impacto en su transición a campos aplicados.

Encuadre conceptual

Acorde con la psicología cultural, concebimos al aprendizaje como un proceso inseparable de la formación de la persona. El conocimiento y la destreza adquirida no se suman a lo que la persona es y la dejan intacta, sino que son parte de un cambio subjetivo (que incluye intelecto, emoción y acción) que le permite participar de una manera diferente en los mismos contextos de práctica o en otros nuevos a los que arriba en su carácter de nuevo practicante (Dreier, 1999). Las personas logran identidades múltiples de acuerdo con los contextos socioculturales en que participan pero, como señaló Wenger (1991), se requiere un esfuerzo de conciliación entre

ellas; de otra manera, seríamos una suerte de “camaleones situacionales” (Dreier, 1999).

Ya lo dijo Bruner (1998) cuando habló de que no hay un individuo puro, sino que todas las personas somos resultado del enjambre de participaciones en las que nos distribuimos y en ello la reflexividad nos lleva a narrarnos no solo en función del pasado, sino también de nuestras experiencias cotidianas, orientadas al futuro. La conducción de la vida cotidiana implica que las personas se esfuerzan por satisfacer las diferentes demandas que emergen de las esferas de vida en las que participan, y las organizan en un todo *con sentido para ellas* (Hojholt y Schraube, 2019), que no necesita ser armónico, ni total o definitivo. Los actos narrados son parte de este esfuerzo por presentar versiones coherentes de sí mismo a través de las participaciones en diferentes contextos.

De acuerdo con lo anterior, entendemos por identidad las versiones narradas, que son inseparables de los despliegues de competencia para la participación *in situ*, con la integración de elementos subjetivos-colectivos culturales, que cada persona elabora de sí misma y que despliega en contexto. Al mismo tiempo, las identidades son siempre dinámicas, parciales (ejercitadas en cada contexto), temporales (según los recorridos de vida), colectivas (siempre somos sujetos de época) a la vez que subjetivo/individuales (por el carácter agentivo que matiza y moviliza las apropiaciones). Aprender a ser psicólogo, desde esta perspectiva, *supone una transformación de la persona*, que en cuanto tal nunca se reduce a ser estudiante. No se trata solo de que adquiriera conocimientos (teórico-metodológicos) sobre la disciplina, sino que el aprender y el tener que comportarse como psicólogo en un campo de intervención involucra la conformación de nuevas posiciones sociales, la elaboración de visiones nuevas de sí mismo y sentirse diferente (Holland y Leander, 2004; Brinkman, 2008).

Es a través de la experiencia que los estudiantes logran transitar de su condición como aprendices hacia el ejercicio de competencias profesionales y actuar como psicólogos. Los estudiosos de la obra de Vygotsky han desmenuzado la noción de *perezhivanie* de este autor para entender cómo a través de ella lo social se convierte en individual y, a su vez, cómo las personas reconstruyen y retroalimentan lo social. La experiencia da cuenta del carácter dialéctico en el que determinados componentes del ambiente

social son refractados por la *perezhivanie* de la persona, lo que nos permite entender cómo interpreta, entiende, siente y se relaciona con ciertas situaciones sociales, las cuales a su vez tendrán ciertas consecuencias para su desarrollo psicológico (Veresov, 2016), es decir en qué se convierte.

El encuadre conceptual que consideramos nos permitirá analizar las experiencias de los estudiantes de psicología como unidades analíticas en las que integran lo aprendido (tanto teóricamente como en la práctica), y las maneras en que interpretan, tienen emociones y se viven con los demás en contextos situados de práctica social.

Metodología

La investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo. Nos apegamos a los lineamientos esbozados por Weiss (2017) según los cuales la investigación cualitativa implica un esfuerzo interpretativo de los significados de diferentes mundos (literarios, religiosos, sociales, personales) y, a su vez, parte de procesos relativos a comprender e interpretar lo desconocido, entrar en un círculo hermenéutico que permita acercarse al referente empírico desde una determinada postura teórica, elaborar descripciones de distinto tipo para no desconectarse de los datos, formular categorías analíticas de distinta escala, ascender a la teoría y regresar al dato. En nuestra investigación buscamos tanto patrones de recurrencia, como de diferencias entre las experiencias narradas por los estudiantes. Las categorías del presente artículo las construimos a partir de lo que Kvale (2011) denomina “lectura teórica”, que implicó entrar en el círculo hermenéutico y conectar nuestras categorías teóricas con las sociales (ser joven, ser hijo de familia), a la vez que con las categorías manejadas por los propios estudiantes (mismas que se desglosan en el análisis).

La investigación se llevó a cabo a través de entrevistas en profundidad con 18 estudiantes (14 mujeres y 4 hombres) del último año de la carrera de psicología en la FESI-UNAM durante el ciclo escolar de 2015. Las edades de los y las estudiantes estaban en un rango de 22 a 24 años, todos eran hijos de familia y se dedicaban de tiempo completo a estudiar.

Las entrevistas se realizaron con duplas de estudiantes, mismas que correspondían a los equipos conformados para la intervención en las escuelas secundarias. Esto dio oportunidad a que entre compañeros retroalimentaran la narración de sus vivencias, tanto las personales como las que consideraban haber compartido.

Los ejes analíticos que diseñamos para el desarrollo de las entrevistas fueron: el aprendizaje durante el curso intensivo en el aula, la transición a la escuela secundaria, la relación entre teoría y práctica, la construcción de sí mismos como psicólogos. En todo momento se buscó que durante la entrevista los estudiantes pusieran ejemplos de lo que hacían en los diferentes contextos de práctica. Todos los participantes dieron su aprobación para participar en la investigación. Las entrevistas se realizaron en las FESI y fueron transcritas para llevar a cabo análisis de contenido. Se usaron seudónimos para guardar el anonimato de los participantes.

Estos alumnos cursaron una materia anual, impartida por una docente dos días a la semana en un horario de 8.00 a 14.00, a través de la cual llevaban a cabo actividades de servicio social en escuelas secundarias públicas y atendían a adolescentes con distintas problemáticas. Antes de ingresar al campo aplicado, los estudiantes estuvieron dos meses en la universidad, en el transcurso de la materia, para la revisión teórica de las problemáticas psicosociales de los adolescentes, así como reflexionando sobre las estrategias de intervención que llevarían a cabo. Se propició que ellos mismos analizaran su condición como jóvenes, estudiantes, hijos de familia, para pensar estrategias empáticas con la población de adolescentes y para que reflexionaran su propio paso a la adultez como profesionales de la psicología.

Es importante mencionar que el trabajo de intervención era realizado en parejas durante el séptimo semestre y a partir del octavo se hacía de forma individual, toda vez que habían ganado seguridad en su desempeño. Ellos tenían que transitar del contexto universitario al contexto de las escuelas públicas dos días a la semana y apegarse a las prácticas y organización de las segundas para aprender a intervenir en un contexto educativo.

Los demás días de la semana los estudiantes cursaban otras materias en el campus universitario. Con frecuencia sucedía que cuando terminaban las actividades de intervención en las escuelas secundarias regresaban a la universidad, ya sea en transporte público o caminando cuando les quedaba cerca. Así, en un día normal transitaban de sus hogares, a las secundarias, a la universidad y a diversas actividades que como jóvenes llevaban a cabo.

Análisis de resultados

Jóvenes trabajando con adolescentes

La edad de los estudiantes de psicología al momento de entrar al campo aplicado se ubicaba entre los 22-24 años. Los denominamos jóvenes de

acuerdo con la separación clásica en psicología del desarrollo, según la cual existen las etapas de niñez, pubertad, adolescencia, juventud. Evidentemente, todas ellas son, por lo general, propias de contextos citadinos en los cuales los niveles de escolarización desempeñan un papel importante para la delimitación de las trayectorias de vida, lo cual no ocurre en contextos históricos, culturales y étnicos distintos (Saucedo, Palacios y Suárez, 2012). Ellos habían tenido ya un recorrido de vida personal y escolar diferente al que están teniendo los adolescentes de secundaria. Sin embargo, en los ejercicios realizados durante el curso previo en la universidad, todos reconocieron que tenían condiciones parecidas a las de los adolescentes: eran hijos de familia, sus padres les condicionaban horas de regreso a casa, salidas a fiestas y reuniones, acceso al dinero y también tenían problemas con sus hábitos de estudio y alimenticios. Esto, que parece una mera constatación empírica, constituye una condición constitutiva de sus experiencias de formación, que implicaba una reflexión sobre sí mismos como personas (condición diferente de la de estudiantes de otros países, para quienes el ingreso a la universidad también marca la separación de la familia de origen; ver, por ejemplo, Dubet, 2005). Así, desde la parte que convencionalmente se concibe como de “formación teórica”, se veían implicados en un proceso de autorreflexión sobre sí mismos como personas, del que solo tuvimos noticias esporádicas y en general no teníamos posibilidades de rastrear, por lo que no lo abordaremos aquí.

En cuanto a su identidad juvenil, algunos de los estudiantes antes de entrar al campo aplicado traían perforaciones, cabello largo en el caso de los hombres, cabello pintado de colores, y otras expresiones diversas de los estilos de ser jóvenes con los que se identificaban. Pero tuvieron que adoptar una vestimenta y arreglo formal porque en las escuelas secundarias el directivo, los profesores y el personal de orientación pedían que los psicólogos “pusieran el ejemplo” como profesionales, no como estudiantes. Esto confrontaba su identidad como jóvenes.

El primer día que acudieron a la universidad vestidos de manera formal, para de ahí acudir a las escuelas secundarias, todos reían nerviosamente, se burlaban unos de otros por lo elegantes que se veían, o se quejaban por no sentirse cómodos con la ropa. Las risas compartidas eran una forma colectiva de aflojar la tensión y los nervios, tanto por el cambio de apariencia en su persona, como por su asistencia a las secundarias. De ahí que las emociones que expresaban daban cuenta de la tensión en ese

momento entre su identidad como psicólogos en las escuelas secundarias y su identidad como jóvenes en otros contextos de práctica social, asunto que, como veremos, se siguió elaborando posteriormente.

La conciencia de la nueva demanda, más allá de la vestimenta, empieza con el ingreso al nuevo contexto de participación, con un nuevo papel:

RENATA: Recuerdo el día que nos presentaron con el director como los psicólogos. Entonces, desde ahí empecé a sentirme rara, pero con una responsabilidad ya encima, porque ya no estaba en esa escuela como una alumna más que va a realizar un trabajo, sino que estaba como una psicóloga que iba a tener a su cargo a personitas que llegaran a solicitar ayuda.

“Sentirse rara pero con una responsabilidad” expresa de manera precisa el hecho de encontrarse en una situación no familiar, en la que casi nada es evidente, pero no obstante se asume que se tendrá ahí una responsabilidad orientada hacia las necesidades de otros (Edwards, 2010), por lo ya que no se trata de “realizar un trabajo” académico, como tarea exclusivamente personal.

A la tensión de tener que “ser vistos” como psicólogos, y no como estudiantes, se añadía el temor por su desempeño: vencer los nervios y la inseguridad a no saber qué hacer al estar frente a los adolescentes. Este temor se enfrentaba con la idea de que disponían del saber disciplinario requerido. Como dijo Nora: “De hecho, las dos estábamos: ‘Ivonne [su compañera de equipo], tú sí sabes, nosotras sabemos más que todos [los adolescentes] y nadie te puede decir nada”. O como comentó otra estudiante:

ANEL: Creo que algo que hay que demostrarles a los chavos, ya que no hay una gran diferencia de edad, es que nosotros tenemos el conocimiento y si ellos nos ven nerviosos y que no sabemos qué hacer, se van con esa imagen, así que hay que demostrarles que sabes y que pueden contar contigo para que se dé la confianza que tanto se necesita.

Al transitar del contexto de práctica de la universidad al de la escuela secundaria, los estudiantes llevaban los conocimientos sobre las problemáticas adolescentes que habían revisado. Usaron esa formación teórica *como recurso para regular la inseguridad y actuar de una forma acorde con su nueva identidad*, ahí donde la cercanía de edad podía ponerla en duda. Pero, sobre todo, hay que destacar que la finalidad era lograr establecer

una relación de confianza con los adolescentes, como condición básica para el desempeño de esa nueva identidad.

El trabajo consigo mismos que los estudiantes realizaban suponía no solo fortalecer su seguridad usando el conocimiento que poseían, sino también monitorear sus formas de reaccionar para modularlas durante la intervención:

ELOÍSA: Yo soy muy sensible y muy voluble, y entonces a mí si no me hacen caso me enoja mucho; pero sí trato de sobrellevar eso, más que nada porque hay adolescentes que luego no quieren hablar o por más que uno les pregunte ni siquiera dicen una palabra. Tampoco me gusta ser muy exigente en ese sentido, porque el adolescente puede poner una distancia o una barrera y de ahí es muy difícil que se pueda sacar. He tratado de cambiar un poquito mi actitud.

Aprender a trabajar con adolescentes supone un proceso complejo en el que Eloísa dijo haber tomado en cuenta tanto la identificación de sus emociones y las formas de reaccionar asociadas a estas, para regularlas, y lo que había aprendido de las reacciones de los adolescentes, de modo que favoreciera la intervención. Este trabajo sobre sí misma, como base para trabajar sobre las necesidades del otro, parece un aspecto importante de la pericia relacional, que complementa en la práctica el conocimiento teórico sobre cómo trabajar con los adolescentes e implica una forma de tratar de conciliar sus identidades como joven y como psicóloga.

En esta intervención que empezaban a desplegar, en la conducción de su vida cotidiana, los estudiantes tenían que responder de manera creativa a las demandas reales e imaginadas que los confrontaban: la necesidad de poner en práctica las competencias profesionales aprendidas teóricamente, el ajuste a códigos de comportamiento propios de la escuela secundaria, sus propias creencias en torno a arreglos de moda juvenil, etcétera.

Así, vemos que incluso antes de la entrada al escenario de la práctica, como parte de su preparación para trabajar con los adolescentes, los estudiantes habían empezado una reflexión sobre sí mismos como personas. Una vez en el escenario, esa reflexión se convierte en trabajo sobre sí mismos que posibilite entablar una relación básica con los adolescentes, que luego permita tomar en cuenta sus necesidades en la intervención. El trabajo sobre sí mismos de ninguna manera es una “aplicación” del conocimiento teórico. Este, sin embargo, no es irrelevante; desempeña

sobre todo un papel de recurso para regular su propio estado emocional frente a los adolescentes. Desde este momento del proceso está implícita la necesidad de conciliar de alguna manera sus identidades como jóvenes y como psicólogos en formación.

**De la teoría a la práctica y viceversa:
improvisación y aprendizaje conjunto**

Al empezar a intervenir tenían que adoptar una postura adulta desde la cual hacer reflexionar a los adolescentes, pero que involucraba a la vez una toma de distancia respecto de su postura como jóvenes:

RITA: A mí me tocó un alumno que quería ponerse un arete y, pues yo no le encontraba mucho de malo, pero también decía: ‘No le puedo decir, ay pues sí, háztelo, es tu cuerpo, tú sabes qué haces con él’. No, tenía que decirle: ‘tiene todas estas desventajas, te puede pasar esto’. Veías el caso, la edad y la situación en la que estaba.

Rita habló de su postura personal, cercana a la visión del adolescente, en la cual el uso de perforaciones era una cuestión de elección personal y de manejo del propio cuerpo. Empero, en su actuar como psicóloga, reconoció la necesidad de hablar desde otra postura que oriente y reflexione sobre lo que es correcto decirle a un paciente adolescente. Esta decisión, que parece simple, no es ninguna “aplicación” del conocimiento disciplinario, sino una manera de posicionarse que revela lo que para ella, al discernir, considera importante para el adolescente; por ello lo consideramos componente de la pericia relacional.

Rita pronto aprendió que su intervención era como psicóloga, no como otra joven más, y que debía considerar el marco legal implícito en el que no se pueden apoyar demandas de los adolescentes sin contar con la anuencia de los padres o que se contrapongan a las normas escolares. En su experiencia, Rita era un sujeto de época que aprobaba el arreglo corporal a través de las perforaciones, pero también tomaba en cuenta los códigos de los adultos (padres y maestros) en las escuelas, para optar por una proyección como psicóloga en formación en el modo de ofrecer al adolescente una perspectiva desde la cual tomar una decisión al respecto.

Al momento de empezar a trabajar con los adolescentes, los estudiantes de psicología reconocieron que les fue difícil conducirse con soltura para

realizar la entrevista inicial, para hablar con un lenguaje sencillo, para elegir los ejercicios más adecuados a las problemáticas y para convencer a los adolescentes sobre la importancia del trabajo a realizar. Así, por ejemplo, una estudiante comentó:

NORA: Hay cosas que las tengo muy claras en mi cabeza, pero con palabras muy técnicas, entonces el transformarlas sin que pierdan su esencia era lo que se me complicaba, que el niño me dijera: “a ver, espérate, no te entiendo”.

Si, como propone Edwards (2010), la pericia relacional incluye reconocer y responder a los puntos de vista de los otros, parece que aquí tenemos una forma básica de ella, en tanto implica el reconocimiento palmario de que los adolescentes tienen un punto de vista diferente y se requiere un esfuerzo para tomarlo en cuenta y lograr una relación de colaboración. Este esfuerzo de “traducción” de la perspectiva conceptual para lograr comunicarse con los adolescentes no era una “aplicación” de la teoría; requería reconstruir el conocimiento teórico y convertirlo en un instrumento de trabajo expresado en un lenguaje distinto, asequible a los adolescentes. También implicaba tomar distancia de la identidad como psicólogos construida en las aulas, al verse a sí mismos hablando de otro modo, de acuerdo con las demandas de interacción con los adolescentes. Cuando Nora dice que tenía las ideas claras en su cabeza, pero debía transformarlas para lograr la interacción con los adolescentes, nos recuerda lo que Schön (1998) indica que hacen los profesionales en la práctica: reflexionar durante la práctica para convertir una situación problemática en un problema que pueda ser abordado usando su conocimiento especializado.

Por otro lado, una de las problemáticas comunes que encontraron los estudiantes de psicología fue respecto de cómo transitar de lo teórico a la intervención, tratando de sostener una postura teórica unificada:

YASS: Lo que me costaba trabajo era la corriente teórica respecto de los ejercicios [a usar con los adolescentes]: “¿Esto es cognitivo? No, es conductual. No, y ahora esto no..., ¡ay, ya me hice bolas!” Y todo eso cambió y fue mucho más fácil cuando decidí enfocarme en el caso. Entonces era: “¿me sirve esto para este caso?” Y decía: “¡Pero esto es eclecticismo! Sí, pero me es funcional y me sirve con este chavo”.

En las aulas universitarias el estudiante orienta sus razonamientos hacia la coherencia de las teorías, las discusiones entre los diferentes enfoques y la necesidad de definirse como más cercano a alguno de ellos. Esta necesidad surge de lo que sus diferentes maestros les requieren y en las que se refleja que, al inicio de la carrera, el foco está más centrado en que exista claridad en alguna postura teórica, más que en una intervención posible. Cuando los estudiantes transitan a la intervención, la demanda de una teoría única se desdibuja y aparece la urgencia de ayudar a los adolescentes con sus problemas; que son una situación problemática que tiene que convertirse en un problema a abordar con ciertos recursos. Otra lógica empieza a operar, y los estudiantes ya no se ven a sí mismos solo en función de qué postura teórica es la que movilizarán para la elección de un recurso técnico (un ejercicio para usar con los adolescentes), sino tomando en cuenta su relevancia para incidir sobre ese caso (si “es funcional”).

Sucede también que, en los primeros semestres de la carrera en la FESI, había una fuerte demanda para que los alumnos se identificaran con el enfoque conductual y fueran críticos con enfoques que no cubrieran ciertos cánones de “objetividad”. Cuando ingresaban al contexto aplicado, como ya se dijo, los alumnos tenían que hacer frente a la complejidad de los problemas psicosociales que presentaban los adolescentes, su carácter de urgencia para ser resueltos y la necesidad de empatía por parte de los usuarios para disponerse al cambio. Como sostuvo Omar: “Aquí no cabe lo de conductual contextual, no me sale. Tengo que aprender a intervenir, es otra cosa”.

En este proceso desempeñaba un papel de primera importancia el hecho de que el problema se construía tomando en cuenta las perspectivas de otros: los propios adolescentes, sus madres y compañeros y las de algunos maestros. Bajo estas condiciones, la perspectiva teórica perdía el papel jerárquico que antes tenía.

De acuerdo con lo anterior, otra transición importante es la que opera entre cumplir con las materias como estudiantes y, en su lugar, vincular el aprendizaje con la posibilidad de intervenir:

JOSEFINA: Primero era una obligación, pero después fue cambiando, fue como la parte de aprender haciendo, dando el servicio, ver lo que me hace falta, era un poco más ver qué es lo que puedo aprender durante la intervención.

El *motivo* del aprendizaje se transforma y, con ello, la posibilidad de desarrollo del propio joven-estudiante-psicólogo.

Así, durante la intervención la obligación de “tomar una materia” se transforma en la necesidad de aprender para enfrentar los requerimientos de la intervención que, como señalamos, ya no dependen solo de la perspectiva teórica. Los estudiantes deben descubrir qué pueden aprender en su actuar, sin olvidar que lo están haciendo como profesionales, y no solo con una lógica de sentido común.

La noción de *perezhivanie* ha sido muy productiva porque permite analizar que no es posible separar lo cognitivo de lo emocional, ni de lo relacional. Incluso se habla de la necesidad de pensar en emociones intelectualizadas que se activan en las relaciones interpersonales (apreciación holística-intelectual-afectiva, Michell, 2016). Los estudiantes de psicología no solo aludían a los conocimientos que habían adquirido a partir de la teoría, sino que siempre pensaban en ellos junto con las emociones que les detonaban al buscar intervenir con los adolescentes.

La realidad social, siguiendo a Schön (1998), es dinámica, impredecible, no determinada del todo, de modo que los profesionales deben despertar en sí mismos una intuición práctica que les permita ajustarse a lo movido de los problemas. Al respecto, los estudiantes reflexionaron que al principio llegaban a sentirse frustrados cuando llevaban una ruta de intervención previamente diseñada, pero con frecuencia sucedía que los adolescentes les planteaban nuevos problemas, nuevos focos de tensión o nuevos intereses a reflexionar:

SELENE: Hay veces en que llegas con tu ruta de trabajo, tú quieres trabajar tal cosa, pero [el adolescente] te sale con que ya no, o en ese momento ya no [el problema inicial planteado] porque su prioridad es otra. Entonces, ya a partir de lo que trabajaste antes dices: “Ah bueno, le puedo poner esta otra cosa”, y ya no te quedas en blanco, pero tampoco te lo sacas de la manga. Sí te sirve, el trabajo constante va haciendo que vayas adquiriendo alguna destreza o habilidades.

Aquí resaltamos en primer lugar que los estudiantes asumían que la construcción del problema que habían elaborado, con base en la cual habían diseñado una ruta de trabajo, no tenía prioridad sobre la perspectiva de los adolescentes (algo que, por contraste, es casi imposible de imaginar en,

por ejemplo, la relación médico-paciente). En vez de pensar en imponer su propia perspectiva o “quedarse en blanco”, los estudiantes dijeron en las entrevistas que improvisaban, recurriendo creativamente a Internet, contenidos y las experiencias analizados en otras materias, entrevistas a psicólogos para trabajos que realizaron y sus propias experiencias de vida, para salir al paso ante los giros que daban las problemáticas planteadas o para integrar de una mejor manera sus rutas de trabajo. Algunas de las improvisaciones las realizaban junto con sus compañeros de intervención:

MIRANDA: Cuando llego a atorarme [al estar trabajando con el adolescente] la veo y [hace un gesto como de mirada penetrante que significa] “¡di algo!”, y ya ella lo dice. Entonces, tenemos ya ese cambio de lenguaje sin palabras y es bueno, me siento bastante bien. Yo aprendo algo de Selene cuando la escucho hablar y pues ya posteriormente puedo usar unas de las palabras que ella haya dicho. Y hacemos una retroalimentación.

La improvisación se co-construía con el compañero de equipo, quien estaba atento al curso de los acontecimientos. Pero también provenía del aprendizaje que se había logrado al paso del tiempo, en donde la reflexión sobre la marcha de la intervención permitía dar paso a una acción necesaria. La mayoría de los equipos reportaron haber logrado este acompañamiento para la intervención, ofreciendo recursos de distinto tipo al compañero para continuar con la actividad: un ejercicio, una pregunta al adolescente o una reflexión complementaria. Este actuar conjunto supone que estén atentos a las acciones que el compañero está desarrollando, que imaginen la secuencia de trabajo posible, que conozcan la problemática del adolescente y cómo anticipar el ejercicio adecuado y que identifiquen en qué momento el compañero se atora:

NORA: Si ella está trabajando con su niño y no sabe qué actividad poner o no corresponde con lo que ella está platicando, yo saco el cuaderno y empiezo a buscar un ejercicio que le pueda servir a ella, porque yo creo que si estamos juntas es un apoyo entre las dos.

La experiencia se vive de manera conjunta, en primera instancia asumiendo también responsabilidad del curso de la intervención: Nora monitorea las acciones, incluida el habla de su compañera, se entona con la actividad

que está siendo desarrollada, y busca un mejor ejercicio que dé pauta a la actividad de intervención que se está llevando a cabo. Esta intersubjetividad implica que la formación en la práctica no se vive aislada sino en ese monitoreo y comunicación con el compañero. Como señala Martínez (2011), se trata de cómo ambos participantes entonan una comprensión conjunta de la actividad llevada a cabo.

Cruce y entrelazamiento de contextos e identidades:

ser estudiante, ser psicólogo, ser joven

Como ya hemos estado comentando, cotidianamente los estudiantes tienen que realizar transiciones entre los contextos sociales en los que participan. De la familia a la universidad, en la propia universidad (entre las clases, con sus amigos, con sus relaciones de noviazgo), de la universidad a las escuelas secundarias, de las secundarias a sus hogares, etc. En estos cruces se juegan elementos de sus procesos identitarios que se ven jalonados a partir de las nuevas demandas a las que se enfrentan en las secundarias y las demandas previas que deben continuar cubriendo. Por ejemplo, Arturo comenta en relación con la tensión vivida entre su trabajo aplicado en las secundarias y su desempeño paralelo como estudiante en la FESI:

ARTURO: Yo a veces me sentía cansado, por las tareas y los trabajos, te sentías con un poco de sueño. Pero yo soy de la idea de que la persona [el chico de secundaria] no tiene la culpa de lo que te esté pasando.

Arturo reflexionó acerca del deslinde necesario entre ser estudiante y las cargas de trabajo asociadas que conllevaban cansancio y su papel como psicólogo orientado hacia las necesidades de los adolescentes; responsabilizarse del trabajo con ellos requería sobreponerse al sueño que sentía. Las demandas de una de sus identidades (estudiante) no debían interferir con las de otra (psicólogo en intervención). Esto es un claro ejemplo de un posicionamiento moral en el que desde una identidad se define lo que debe hacerse, revelando, como dice Edwards (2010), lo que importa para él al discernir lo que importa para otro.

Por otro lado, al llegar a las secundarias la mayoría de los estudiantes acudían inicialmente vestidos de una manera formal, pero al paso de los meses empezaban a utilizar ropa que, en general, también utilizaban en otros días dentro de la universidad. Se notaba que cuidaban no usar ropa

que los expusiera como demasiado informales, pero habían ganado seguridad como para no depender de la vestimenta formal, como dijo Bernardo: “Yo me siento más cómodo para dar terapia con ropa cómoda. Aunque sé que es requisito la formalidad cuando ya estamos trabajando, yo dejé de lado la formalidad para sentirme más relajado”.

Entendemos este cambio como un nuevo balance entre las identidades de joven y de psicólogo en servicio. La vestimenta menos formal era una manera de combinar la seguridad que sentía respecto de su actuar en la intervención con sus gustos como joven.

Otro ejemplo de posicionamiento moral, como el señalado arriba en el caso de Arturo, pero que implicaba mantener separadas esas dos identidades, fue el que mencionó Bernardo: junto con su compañero de equipo se permitían fumar hasta después de salir de la escuela secundaria, con la intención de que los adolescentes no percibieran el olor a cigarro impregnado en sus ropas. En este caso, en contraste con el de Rita y el chico que quería ponerse un arete, Bernardo opta por obligarse a no fumar, para evitar el riesgo de aparecer como un (mal) modelo para los adolescentes y tener, en dado caso, que darles argumentos de por qué no deberían fumar.

Un último ejemplo tiene que ver con la manera como dos de las estudiantes, que eran amigas y solían regresar juntas a sus casas porque vivían por la misma zona, aprovechaban parte del viaje de regreso para comentar, analizar y hacerse sugerencias sobre los casos en los que estaban trabajando. Su relación amistosa se mantenía y desarrollaba al entrelazarse con su identidad como psicólogas y, al mismo tiempo, apuntalaba esta última.

En estos ejemplos, y en muchos otros, lo que resalta son las formas en que se articulan diferentes identidades, sobre la base de las maneras como los jóvenes psicólogos elaboraban las demandas que encontraban en su trabajo de intervención con los adolescentes en las secundarias. Ninguna de estas articulaciones puede considerarse como una “aplicación” del conocimiento teórico y, en sentido estricto, ni siquiera podrían imaginarse solo con base en él. Su necesidad solo surge al enfrentar las situaciones complejas de la práctica de intervención en el escenario y deben afrontarse, por así decirlo, sin manual de instrucciones. Pero no por ello se afrontan de cualquier manera; como vimos, destaca la importancia concedida a que la intervención tome en cuenta el punto de vista y las necesidades de otro, lo que a la vez define lo valioso para uno.

Aprender a ser psicólogo y sentirse psicólogo: un proceso

En general los estudiantes de psicología no se identificaban a sí mismos como psicólogos, ya que mencionaban áreas de intervención para las que no habían desarrollado experiencia o les faltaban conocimientos. Pero en cuanto a la intervención que realizaron con adolescentes, sí se veían como psicólogos. Así, no se trata de una identidad completa, ni acabada, sino una identidad sostenida en una práctica parcial de su vida en general (Dreier, 1999). Y en relación con esta práctica, la mayoría identificó con gusto casos de adolescentes con los cuales desarrollaron una buena intervención:

OLGA: El caso de Daniel que se encontraba con su familia en una fiesta y su papá ya había tomado alcohol y comenzaba a bailar chistoso o a quererse pelear con alguien...y le expliqué que era importante reconocer nuestros sentimientos y le ponía ejemplos de que la vergüenza era común cuando alguien en la familia era alcohólico. Creo que al finalizar la sesión Daniel se vio bastante aliviado y después se notó un cambio en él e incluso me comentó que había podido platicar con su papá y que su papá le había dicho que no sabía que le había hecho daño.

Sin duda, el hecho de estar realizando trabajo aplicado en las escuelas secundarias dos días a la semana, durante dos semestres, favorece que los estudiantes de psicología conozcan las problemáticas en contextos reales, que tengan que identificar cuáles conocimientos poseen para intervenir y cuáles otros les hacen falta, empatizar con los adolescentes para proponerles estrategias de trabajo no como otro adulto, sino como un psicólogo interesado en sus vidas:

DANIEL: Al final recuerdo que ya éramos flexibles, teníamos la habilidad de encajar con nuestros pacientes, de retomar temas, de reacondicionar las sesiones dependiendo de las necesidades del paciente, de entablar conversaciones con los padres que favorecieran el apoyo del paciente y esas cosas, aunque no recuerdo todas de momento pues se volvieron reacciones cotidianas.

En sus reflexiones, al final del proceso de intervención en las escuelas secundarias, los estudiantes de psicología si bien no se visualizaban como psicólogos “completos”, sí advertían el conjunto de competencias que habían adquirido y las transformaciones cognitivas, emocionales y de comporta-

miento logradas. Todos se ubicaban como “principiantes avanzados”, es decir, como conocedores de las reglas de operación en su disciplina pero que todavía requieren supervisión (Gutiérrez, 2005).

En este sentido, concordamos con Scanlon (2011) cuando dice que *convertirse* en profesional es un proceso iterativo, que rompe con cualquier noción de un punto final que puede definirse claramente y caracterizarse en términos de adquisición o transferencia. Más bien, *convertirse en* pone el énfasis en que el aprendizaje, la práctica y el desarrollo de disposiciones es un proceso en curso que nunca se completa.

Conclusiones

En la presente investigación tuvimos acceso a las experiencias de los estudiantes a través de sus relatos en las entrevistas a profundidad que llevamos a cabo. Al manejar la noción de *perezhivanie* –en tanto que experiencias que suponen una unidad entre los efectos del medio y las propias características de la persona– pudimos acceder a las reflexiones de los estudiantes destacando sus emociones, sus creencias, las percepciones que tenían de las demandas de participación en los contextos sociales en los que participaban, así como a las versiones narradas de sí mismos. Hay que aclarar que no todos los estudiantes tuvieron las mismas experiencias durante su participación en la escuela secundaria. Todos estuvieron participando regulados por el conjunto de demandas que se les hacía a partir del diseño de la materia que cursaban, de las reglas de actuación del contexto de la secundaria e incluso por parte del trabajo sistemático que la docente de la materia que cursaban ponía en marcha. Esto daba como resultado que, en lo general, sus experiencias debían responder a dichos constreñimientos. Empero, en lo particular tenían diferencias respecto de quiénes se reconocían más emotivos que otros, quiénes se percibían con mayor facilidad para manejar un lenguaje asequible a los adolescentes, para quiénes era más difícil responder a la improvisación de las actividades en la práctica, entre otras. No puede ser de otro modo, dado que, si bien la *perezhivanie* es resultado de la posición subjetiva de la persona, a su vez se construye en la relación con el medio ambiente.

El estudiante de psicología entra en la práctica de ser profesional como un joven, con las conceptualizaciones y experiencias de vida que tiene en torno a dicha etapa y que le permiten ubicar el ser persona desde las mismas. Empieza su proceso de diferenciarse en ciertos aspectos (*el que se*

viste formal, el que sabe, el que debe dirigir) para continuar siendo joven, pero con un dominio progresivo en su trabajo como psicólogo que trabaja con adolescentes. En este proceso, algunas de las formas de diferenciación iniciales terminan abandonándose (como la vestimenta formal) al desarrollar mayor competencia en otras (como la capacidad de improvisación), para conformar un entrelazamiento o conciliación de identidades (Wenger, 1991): joven, estudiante, psicólogo y amigo, que se entretienen en parte de manera inadvertida pero también deliberadamente como una demanda práctica que les permite diferenciarse de los adolescentes a los que atienden, pero *cercanos* a ellos.

Aprender a ser psicólogo se da en el conjunto de determinadas prácticas sociales, desde la organización más general (la universidad en la que se está, el plan de la carrera, el programa de trabajo de la materia, la organización de la materia, la organización de las secundarias y cómo nos insertamos en ellas, el encuentro particular con los adolescentes de cierta población sociocultural) hasta el encuentro micro con los adolescentes. En pocas palabras, ocurre en forma siempre *situada*. Los estudiantes requieren categorías y formas de trabajo “puentes” entre lo general (la teoría y las características y demandas de los diversos contextos) y lo particular (la construcción de la demanda social en el contexto escolar y las maneras de responder a ella) y monitorean su actuar para identificar cómo cumplen con dicho ajuste: su forma de hablar con los adolescentes, sus padres y maestros; el ejercicio más conveniente para enfrentar cierto problema; la manera como convencen a los adolescentes para reflexionar; relativizar la necesidad de congruencia teórica total; cómo se sienten más cómodos para trabajar con los adolescentes, etcétera.

Este aprendizaje no es vivido (y construido) de manera aislada sino en el conjunto de los intercambios: en las tutorías con el docente de la materia, con los compañeros, a partir de las respuestas de los propios adolescentes. Aprender a ser profesional de la psicología se construye en coparticipación, en la que hay un fuerte monitoreo de su actuación y la búsqueda de flexibilidad en el actuar.

Al principio, los estudiantes requieren de ciertos recursos (como una ruta de trabajo) que les permiten sentirse seguros en su interacción con los adolescentes, pero que al mismo tiempo los pueden limitar debido a la labilidad de las condiciones concretas del trabajo (por ejemplo, ese día no está disponible el espacio en que normalmente se trabaja) y de

las demandas de los chicos (que llegan a la sesión con una preocupación completamente diferente).

Estas demandas de la práctica los fuerzan a desarrollar la capacidad de improvisación y una flexibilidad para sortear las dificultades. Como se vio, este proceso se desarrolla con el apoyo de otros, tanto en el contexto mismo de intervención (sus parejas de equipo) como fuera de este (en las tutorías con el profesor; en las pláticas sobre los casos con sus compañeros, en otros momentos y lugares). Son estas demandas de una práctica compleja las que los obligan a echar mano de una diversidad de recursos que han sido parte de su proceso de formación previo (por ejemplo, contenidos de otra asignatura del mismo semestre o de semestres previos), que identifican en el trabajo de su pareja de equipo o que obtienen a través de un trabajo específico de búsqueda. Y es en este proceso que el motivo de aprobar la materia se subordina a la atención de las demandas que les hacen los adolescentes y la secundaria, lo que se convierte en el principal indicador del desarrollo de su identidad como psicólogos en ese contexto de intervención.

No está de más resaltar el importante papel que juega la enorme sintonía que desarrollan los estudiantes al trabajar en pareja con los adolescentes. No solo es una manera de reducir la inseguridad inicial (e impedir que se convierta en un fuerte obstáculo) sino que al ofrecerles posiciones diferentes pero complementarias para participar en la intervención, les permite colaborar para enfrentar los momentos difíciles del trabajo y para aprender cada uno de lo que hace el otro, así como para reflexionar tanto entre ellos como con el profesor sobre lo sucedido en una sesión concreta. También es la vía para después trabajar individualmente con los adolescentes.

En un mismo día, los estudiantes de psicología resuelven problemas, se centran en una tarea y enseguida pasan a otra. Usan elementos de otros contextos para resolver algún problema con una intervención en particular. Así, el aprendiz de psicólogo no separa su labor de intervención de otros campos en los que participa cotidianamente. El proceso de reconstrucción de su identidad se va moviendo a lo largo de la carrera. Si bien los momentos sobre los que reflexionan los estudiantes de psicología hacen referencia a su último año de la carrera, antes tuvieron la oportunidad de enfrentarse a demandas derivadas de otras materias que cursaron en prácticas de intervención específicas. Todo este proceso entraña una reconfiguración y entrelazamiento de sus diversas identidades de una manera que no se

obstaculicen o interfieran, sino que logren una suerte de conciliación, que nunca es sinónimo de armonía (Dreier, 1999).

Hay que resaltar que los estudiantes de psicología se estaban formando en un contexto de intervención educativo, que no es igual a que hubieran entrado en una empresa, un hospital u otro tipo de comunidad. Sostenemos que este tipo de prácticas favorece que la formación del profesional de la psicología se lleve a cabo en contextos reales, que esté monitoreado y conducido por profesores veteranos que los acompañamos, para que se genere un impacto positivo en la población de adolescentes con la que se interviene. Aprender a ser un psicólogo educativo supone ajustarse a las reglas de operación de las escuelas, identificar y saber intervenir en problemas de la población que afectan su desempeño escolar y sus procesos de desarrollo psicosocial. En este sentido, como reconocieron los propios estudiantes, se llegaron a sentir psicólogos “principiantes avanzados” en ese contexto de práctica, no psicólogos “en general” (es decir, en abstracto).

Para finalizar, destacamos que todas las reflexiones que nos ofrecieron los estudiantes de psicología sobre sus experiencias dan cuenta de un yo emotivo-pensante-actuante, de modo que el análisis de la apropiación y puesta en práctica de competencias profesionales debe considerar al estudiante de manera integral y siempre situado en contextos sociales de práctica.

Tal vez la conclusión más importante es que ninguno de los aspectos del proceso que analizamos corresponde con el modelo de la racionalidad técnica de la actividad profesional. Schön (1998) señaló desde hace más de treinta años, que cada vez se reconocía más como parte central de la práctica profesional que el encuadre del problema era una condición indispensable para su solución técnica, pero que el encuadre no era un problema técnico, es decir una “aplicación” de la teoría. Él enfatizó el papel del conocimiento tácito que se pone en juego en la práctica y desde la acción. Desde nuestra perspectiva, es un complemento importante a dicho énfasis el concebir un plano de la pericia profesional como pericial relacional y tratar de identificar algunos de sus aspectos.

Igual que cuando Schön publicó su libro, consideramos que el modelo de la racionalidad técnica sigue estando “implícito en las relaciones institucionalizadas de investigación y práctica y en los currículos normativos de la educación profesional” (Schön, 1998:35). Por tal razón, la posibilidad de que los estudiantes tengan la oportunidad de enfrentarse a las demandas efectivas de la práctica durante su formación, y no solo al final, en el

“servicio social”, constituye una condición básica para el desarrollo de la pericia relacional, que no se puede enseñar, pero sí crear condiciones para que pueda aprenderse.

Referencias

- Brinkman, Svend (2008). “Identity as self interpretation”, *Theory and Psychology*, vol. 18, núm. 3, pp. 404-422.
- Bruner, Jerome (1998). *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Editorial Alianza.
- Diego Correa, Marisol y Weiss Horz, Eduardo (2017). “Participación guiada de psicólogos en formación en dos comunidades de práctica profesional”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 155, pp. 20-37.
- Díaz-Barriga, Ángel y Flores, Rosa del Carmen (2011). “El cambio en el pensamiento profesional del psicólogo escolar en formación”, *Perfiles Educativos*, vol. 33, núm. 134, pp. 65-76.
- Díaz-Barriga, Frida (2005). *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Dreier, Ole (1999). “Personal trajectories of participation across contexts of social practice”, en O. Dreier, *Subjectivity and social practice*, Aarhus: University of Aarhus Press, pp. 103-143.
- Dubet, Francois (2005, julio-diciembre). “Los estudiantes”, *cpu-e, Revista de Investigación Educativa*, num. 1. Disponible en: <http://www.uv.mx/cpue/num1/inves/estudiantes.htm#> (consultado:11 de octubre de 2015)
- Edwards, Anne (2010). *Being an expert professional practitioner*, Dordrecht, Heidelberg/ Londres/ Nueva York: Springer.
- Epstein, Ronald y Hundert, Edward (2002). “Defining and assessing professional competence”, *Journal of the American Medical Association*, vol. 287, núm. 2, pp. 226-235.
- Gutiérrez, Olga (2005). “Educación y entrenamiento basados en el concepto de competencia: implicaciones para la acreditación de los programas de psicología”, *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 22, pp. 253-270.
- Holland, Dorothy y Leander, Kevin (2004). “Ethnographic studies of positioning and subjectivity: an introduction”, *ETHOS*, vol. 32, pp. 127-139.
- Hojholt, Charlotte y Schraube, Ernst (2019). “Hacia una psicología del vivir cotidiano”, *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, vol. 5, núm. 2. Disponible en: <http://cuved.unam.mx/revistas/index.php/rdpcs/article/view/202>
- Jiménez Moreno, José Alfonso (2019). “La formación profesional en psicología y su evaluación nacional en México. Un estudio de caso”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol.12, núm. 2, pp. 135-156.
- Kvale, Steinar (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Madrid: Ediciones Morata.
- Martínez, Mauricio (2011). “Intersubjetividad y teoría de la mente”, *Psicología del Desarrollo*, vol. 1, núm. 2, pp. 9-28.

- Martínez, Miguel Ángel; del Bosque, Ana Elena y López, María Guadalupe (2019). "Formación del psicólogo en ambientes de práctica educativa. Intervención en una telesecundaria", *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 22, núm. 2, Disponible en: <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2019/epi192w.pdf>
- Michell, Michael (2016). "Finding the "prism": understanding Vygotsky's perezhivanie as an ontogenetic unit of child consciousness", *International Research in Early Childhood Education*, vol. 7, núm. 1, Disponible en: www.education.monash.edu.au/irecejournal/
- Saucedo Ramos, Claudia y Pérez Campos Gilberto (2013). "Qué significa formarse como psicólogo? Análisis de experiencias de estudiantes universitarios", en C. Guzmán (coord.), *Los estudiantes y la universidad: integración experiencias e identidades*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, pp. 307-329.
- Saucedo Ramos, Claudia; Palacios Abreu, Rafael y Suárez Castillo, Patricia (2012). "La adolescencia como construcción sociocultural", en G. Pérez y J. J. Yoseff (coords.), *Desarrollo psicológico: un enfoque sociocultural*, México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, pp. 89-108.
- Scanlon, Lesley (2011). "Becoming' a professional", en L. Scanlon (ed.), *"Becoming" a professional. An interdisciplinary analysis of professional learning*, Dordrecht: Springer, pp. 13-32.
- Schön, Donald (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós.
- Veresov, Nikolai (2016). "Perezhivanie as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditations", *Cultural-Historical Psychology*, vol. 12, núm. 3, pp. 129-148.
- Weiss, Eduardo (2017). "Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 73, pp. 637-654.
- Wenger, Etienne (1991). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge: Cambridge University Press.

Artículo recibido: 21 de enero de 2020

Dictaminado: 24 de marzo de 2020

Aceptado: 31 de marzo de 2020