

Dilemas y tensiones en la transición del aula universitaria a la práctica preprofesional en estudiantes de psicología

LETICIA RAMÍREZ RAMÍREZ *

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM - México

Recibido el 31-10-2015; primera evaluación el 10-12-2015;
segunda evaluación el 10-02-2016; aceptado el 16-02-2016

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar los diferentes dilemas y tensiones que estudiantes de psicología vivencian en su transición de las aulas universitarias a la práctica preprofesional como terapeutas en escuelas secundarias. La investigación se ubica en el paradigma cualitativo, se llevó a cabo con 16 estudiantes que cursaban el último año de la carrera de psicología, se realizaron observaciones participantes y entrevistas a profundidad en el contexto de práctica preprofesional. Se caracterizan seis dilemas y tensiones que vivenciaron los estudiantes en el tránsito del aula a la práctica preprofesional. Se discute en torno a cómo las identidades son constantemente renegociadas y los recursos que promueven la regulación de las tensiones identitarias en la práctica preprofesional de psicólogos novatos.

Palabras clave: identidad, aprendizaje, estudiantes, psicología, formación profesional.

* Doctora en Psicología Educativa y del Desarrollo por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Adscrita a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI). Línea de investigación sobre procesos de formación profesional en jóvenes universitarios. Miembro del padrón de jóvenes que investigan jóvenes del Seminario de Investigación en Juventud (SIJ-UNAM). Participación a nivel internacional en grupos de investigación, específicamente, en el laboratorio de «Psychologie et cultures» de la Université Laval en Quebec, Canadá. Profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), Departamento de Humanidades, Licenciatura en Educación. Contacto: leticia_rmrz@yahoo.com.mx



Dilemmas and tensions in the transition from university classroom to pre-professional practice in Psychology students

ABSTRACT

The purpose of this paper is inquired into the different dilemmas and tensions experienced by Psychology students in their transition from university classroom to the pre-professional practice as a therapist in high school. The research is located in the qualitative paradigm, was carried out with 16 students studying the last year of the Psychology formation, through qualitative observation and depth interviews in the context of pre-professional practice. Six dilemmas and tensions experienced by learners in the transition from the classroom to the pre-practice were featured. We discuss about how identities are constantly re-negotiated and the resources that promote regulation with identity tensions in the pre-practice of novice psychologists.

Keywords: identity, learning, students, psychology, professional formation.

Tensões e dilemas na sala de aula da universidade de transição para a prática de pré-profissional em estudantes de psicologia

RESUMO

O objetivo do presente estudo centra-se em investigar os diferentes dilemas e tensões que os estudantes de psicologia vivenciam na sua transição das aulas universitária para a prática pré-profissional como terapeuta nas salas de aula do ensino fundamental. A investigação está localizado no paradigma qualitativo, foi realizado observação participante e entrevistas em profundidade com 16 estudantes do último ano do curso de Psicologia na etapa de prática pré-profissional. Foram caracterizados seis dilemas e tensões que experimentaram os alunos no transcurso da sala de aula pratica pré-profissional. Discutimos sobre como as identidades são constantemente re-negociado e os recursos que promovem a regulação da tensão de identidade nos psicólogos novato na pratica pré-profissional.

Palavras-chave: identidade, aprendizagem, estudantes, psicologia, formação profissional.

INTRODUCCIÓN

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 estudiantes. Según lo reportado en la Conferencia Mundial de Educación Superior de la Unesco, en los últimos diez años, la matrícula de estudiantes a nivel mundial incrementó un 53%, es decir, 51 millones de estudiantes más desde el año 2000 (Unesco, 2009). En México, las cifras también van en incremento ya que en el periodo de 2012 a 2013, la educación superior reportó una matrícula total de 3,7 millones de estudiantes inscritos en programas escolarizados y no escolarizados (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 desempeñadas (desfase de conocimientos) y c) los correspondientes bajos niveles salariales (Burgos & López, 2010).

Para la psicología, disciplina que ha sido identificada como una de las 16 carreras críticas con exceso de oferta de egresados en México (ANUIES, 2003), la situación es preocupante, ya que según datos recientes del portal de estadísticas universitarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la condición laboral que sus egresados de psicología 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; 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 estas (UNAM, 2014).

Bajo este contexto, cabe preguntarse ¿cómo vivencian los estudiantes el proceso transicional de pasar del aula universitaria a la práctica preprofesional? ¿A qué dilemas y tensiones se están enfrentando? Desde la investigación educativa se ha documentado el valor de incorporar en las universidades escenarios en los que los estudiantes puedan participar y resolver problemas sociales propios de la disciplina en la que están siendo formados. El objetivo de las prácticas preprofesionales es insertar al estudiante en formación en un escenario real para desarrollar las habilidades y aptitudes propias del papel profesional que ejercerá en su vida laboral y favorecer que el estudiante construya un sentido de pertenencia a la comunidad profesional (Díaz Barriga, 2006).

En la literatura interesada en indagar sobre el proceso transicional de pasar de ser estudiante a convertirse en un cierto tipo de profesional, identificamos una amplia línea de investigación sobre la identidad profesional de docentes novatos (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Pillen, Beijaard & den Brok, 2013). En estas investigaciones se reporta que el periodo de transición de ser estudiante a docente puede ser caracterizado como una «lucha» para muchos profesores novatos, que es a menudo invisible para los educadores o colegas en las escuelas. Asimismo, identifican que la reconciliación entre la postura personal y la profesional de los docentes novatos atiende a una dinámica compleja influenciada por diversas ocurrencias, prácticas y personas. Entonces, las tensiones identitarias son puntos de mayor estrés en los que se configura una disyunción entre la postura del docente como persona y su postura como profesional ante un problema.

En el campo disciplinario de la psicología, son relativamente escasas las investigaciones que se han interesado en documentar los diversos cambios por los que transitan los estudiantes en su formación profesional (Díaz & Flores, 2011; Rodríguez & Seda, 2013; Saucedo & Pérez, 2013). Empero, existen investigaciones que exploran las variantes que experimentan los terapeutas novatos al ingresar a su entrenamiento inicial hasta la pericia que logran con años de experiencia profesional (Gibson, Dollarhide & Moss, 2010; Rønnestad & Skovholt, 2003; Skovholt & Rønnestad, 1992). En ellas se señala que los terapeutas novatos 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 papel profesional del psicólogo, como terapeuta, poco nos habla del proceso de cambio por el que transitan los estudiantes al ingresar a la práctica preprofesional, en la que comienzan su formación como psicólogos y se enfrentan como inexpertos ante las demandas sociales.

De ahí que, el objetivo de la presente investigación es analizar los diferentes dilemas y tensiones que estudiantes de psicología vivencian en su transición de las aulas universitarias a la práctica preprofesional como terapeutas en escuelas secundarias.

En la primera parte del escrito se abordarán los referentes conceptuales en los que se sustentó la investigación. Posteriormente, se describirá la perspectiva metodológica que se empleó. En la tercera parte, se presentarán los hallazgos obtenidos. Y, por último, se ofrecerá una reflexión teórico-metodológica de

los aportes realizados desde la investigación al área de conocimiento sobre formación profesional del psicólogo.

1. ABORDAJE TEÓRICO

Desde la perspectiva sociocultural se concibe 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, 1996b). Lo que nos habla que lejos de que el conocimiento se construya de adentro hacia afuera; de un modo privado, aislado y solitario, se coconstruye a través de la participación en actividades públicas y socialmente significativas (Lave & 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 sociocultural; c) que implican la transformación en un cierto tipo de persona (Lave, 1996a).

Lo anterior posibilita comprender a los estudiantes como aprendices, y considerar que el aprendizaje es situado, es decir, que se da en y a través de la participación que los estudiantes 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 como un proceso abierto y cambiante, en el que los estudiantes se comprometen por decisivos periodos de tiempo, en participar día con día y asumir compromisos dentro de un contexto social de práctica.

1.1. La identidad como práctica social

La noción de identidad ha sido planteada desde muy diversas disciplinas como la antropología, sociología, lingüística, etcétera. En la presente investigación se asume a la identidad desde la perspectiva social, en la que se concibe como un proceso interactivo más que un producto individual (Kaufmann, 2004). 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 orienta 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 única, homogénea e inmutable. Desde esta visión, la identidad se construye en y a través de la

participación en contextos de práctica social. Siendo así, es posible afirmar que las identidades son múltiples, distribuidas y dinámicas, pues siempre se encuentran en constante reelaboración; relacionales, pues tienen un carácter de coconstrucción 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 relacional, que es parte de la práctica social, y que es entendido 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 la percepción que construyen en esta.

1.2. La identidad profesional

En una revisión reciente de la literatura acerca de la identidad profesional, los autores Trede, Macklin y Bridges (2012) identificaron un uso plural del término, que ha sido usado ya sea para referirse a las habilidades, aptitudes y valores propios que una persona desarrolla dentro de una disciplina, o bien, para hacer referencia a la dinámica de negociación que las personas construyen dentro de una comunidad profesional. Al respecto de esta última, es desde las tradiciones sociales que se ha conceptualizado a la identidad profesional como un proceso de doble transacción; entre los procesos biográficos de la persona (su historia, trayectoria de vida) y los procesos relacionales (las demandas sociales e institucionales) que están en constante negociación e interacción (Dubar, 1992). De esta manera, 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.

2. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

La presente investigación se adscribe al enfoque cualitativo desde el cual resulta primordial captar las experiencias que las personas ponen en acción en sus contextos de práctica social y comprender, desde ahí, sus posturas personales. La perspectiva metodológica que posibilitó el acercamiento a las experiencias que construían los estudiantes en su tránsito del aula a la práctica preprofesional, fue la perspectiva etnográfica, desde la que se emplean técnicas de recolección de datos como la observación participante y no participante, entrevistas a profundidad y análisis de documentos (Rockwell, 2011).

2.1. Sobre los participantes

La investigación se llevó a cabo con un grupo de 16 estudiantes del último año de la carrera de psicología de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FESI), adscrita a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Los estudiantes cursaron una asignatura anual (Psicología Aplicada Laboratorio VII y VIII) la cual tenía como objetivo que los estudiantes aprendieran, inicialmente en un curso intensivo en el aula, cómo realizar intervenciones de carácter terapéutico con adolescentes, para posteriormente trasladarse a tres escuelas secundarias públicas en las que realizarían prácticas preprofesionales como terapeutas.

Los estudiantes conformaban un grupo heterogéneo, con diferentes condiciones de vida y edades. Si bien la mayor parte tenían una condición de vida como estudiantes, cuatro de ellos trabajaban y estudiaban a la vez, dos llevaban a cabo actividades deportivas en las que ocupaban su tiempo después de la escuela y otras dos eran madres. Las edades de los estudiantes se ubicaban en un rango entre los 21 y los 27 años. La mayoría eran mujeres, solo cinco hombres. En la Tabla 1 se muestra una síntesis de las edades y condiciones de vida de los estudiantes.

Asimismo, un dato importante que es posible observar en las condiciones de vida de los estudiantes es que muy pocos trabajaban y estudiaban a la vez, 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 estos. Cabe mencionar que los cuatro estudiantes que laboraban lo hacían a manera de medio tiempo y en diversas empresas en las que ocupaban puestos desvinculados de la psicología, a excepción de una estudiante, que laboró en un centro de atención a víctimas del delito.

2.2. Observación participante

Las observaciones participantes se distinguen por la presencia del investigador en el lugar en el que ocurren las interacciones que se desean observar (LeCompte y Goetz, 1982). El tomar parte de las prácticas conlleva una diferencia radical al, por ejemplo, observar y no estar presente en las actividades. Las observaciones se llevaron a cabo en el contexto de práctica preprofesional, en tres escuelas secundarias públicas del Estado de México. En total se obtuvieron 20 registros ampliados de un periodo aproximado de ocho meses de observación en los que se registraban, a través de notas de campo, las interacciones que los estudiantes tenían con los usuarios (padres de familia y adolescentes) durante sesiones de trabajo con una duración máxima de 30 minutos (Ver anexo).

Tabla 1. Edad y condición de vida de los estudiantes 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
Areli	23	Estudiante, hija de familia

* Solo participó en la primera parte de la investigación.

Al inicio de su participación en este contexto, los estudiantes trabajaban en duplas, posteriormente, trabajaban individualmente con los adolescentes que les eran asignados por el departamento de orientación de la escuela secundaria. La observación participante permitió documentar las participaciones iniciales de los estudiantes en las sesiones de trabajo con sus usuarios y cómo estas se iban modificando a través de su participación progresiva en la práctica.

2.3. Entrevista a profundidad

La entrevista a profundidad da acceso a la multiplicidad de narraciones locales plasmadas en un relato y al significado del mundo vivido de los actores (Kvale, 1996). Las entrevistas a profundidad se llevaron a cabo con la finalidad de tener acceso a los múltiples sentidos que los estudiantes iban construyendo en la práctica preprofesional. Se desarrollaron un total de 12 entrevistas que fueron audiograbadas y tuvieron una duración aproximada de 50 minutos. Las entrevistas se realizaron de forma individual a los estudiantes que aceptaban ser entrevistados.

3. DILEMAS Y TENSIONES EN LA PRÁCTICA PRE-PROFESIONAL

A través del análisis cualitativo de los datos se identificaron seis *dilemas*¹. En cada uno de ellos se señalan las diferentes *tensiones*² a las que se enfrentaron los estudiantes en su adaptación a la práctica preprofesional en escuelas secundarias, cómo las resolvieron al comienzo de su participación y cómo progresivamente, a través de ganar experiencia en la práctica, las fueron afrontando con más facilidad y destreza (Ver tabla 2).

3.1. Dilema 1: «De los libros a la práctica». Encuadre de las problemáticas

En los primeros momentos de su incursión en la práctica preprofesional, algunos estudiantes encuentran como punto de tensión el pasar de los libros a la práctica, en dicho tránsito comienzan buscando en el caso «el problema» por el que fue remitido el adolescente al servicio de psicología, o bien, lo que habían leído sobre dicha problemática desde los textos académicos revisados en el aula universitaria. Por ejemplo, Grecia esperaba que el adolescente que atendía diera indicios del problema que «le habían platicado» antes de remitir al adolescente al servicio de psicología. No obstante, durante la sesión de terapia el adolescente nunca habló 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.

Para lidiar con la incertidumbre del tránsito de la teoría a la práctica los estudiantes realizaban un plan de trabajo para abordar a los usuarios. Al elaborar este plan sentían un mayor control de las situaciones, empero, cuando no obtenían el resultado como esperaban o simplemente el usuario comenzaba a hablar de otros temas, los estudiantes experimentaban ansiedad respecto a sus intervenciones. Alonso narra sus vivencias en torno a la elaboración del plan de trabajo:

Alonso. Pues es complicado ¿no? Si 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

¹ Se usa la noción de *dilema* para enfatizar el carácter de incertidumbre de la práctica preprofesional, ante la cual, los estudiantes se enfrentaban a situaciones ambiguas en las que existían varias posibilidades de acción.

² Las *tensiones* se usa para señalar los puntos de mayor estrés en la práctica de profesionales novatos que promueven el cambio y procesos de reflexión en los practicantes

Tabla 2. Dilemas y tensiones identificados en la transición del aula a la práctica preprofesional

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 con 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 con 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 quién 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 mi [madre de familia] ella me dice, que muchos me 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”».
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 ahorita ya no, ya ahorita lo vemos, no sé, como muy normal».

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

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, los estudiantes construían estrategias desde la acción para lidiar con la incertidumbre, las cuales experimentaban repetidamente hasta lograr comprender elementos de la práctica que no habían considerado en sus planeaciones. Dichas estrategias se construían a partir de las observaciones que realizan desde su práctica. Por ejemplo, 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 con él, siento que no dejaba que él hablara, este no sé.

A partir de estas primeras reflexiones que los estudiantes realizan 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, los estudiantes podían ir modulando sus actuaciones a las necesidades del usuario e ir coconstruyendo la problemática a partir de lo que escuchan y observan en la sesión. En el siguiente dilema se abordan los movimientos que desplegaron los estudiantes para atender a las particularidades del caso.

3.2. Dilema 2: «¿Quién es el usuario?». Atender a las particularidades del caso

El siguiente dilema está relacionado con la atención que prestan los estudiantes de psicología a las particularidades del caso que atienden. Este surge 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. Así, Raquel reconoce que al momento de no dejar a un lado sus expectativas, se percibe más nerviosa, se bloquea y deja de ponerle 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.

Los estudiantes ponen en acción una serie de estrategias para reconocer las particularidades del usuario que atienden, algunos realizan observaciones detalladas de los gustos e intereses de los adolescentes y se acercan a ellos de diferentes formas. En ese sentido, Graciela identifica que reconocer los gustos, habilidades e intereses particulares de los adolescentes le permitía ir comportándose diferencialmente con cada usuario respetando las diferencias entre cada uno de ellos:

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 como nos vamos comportando con todos.

Por consiguiente, los estudiantes establecen códigos de comunicación con los usuarios después de haberlos escuchado e identificado sus gustos e intereses. Un elemento esencial de este acercamiento con los adolescentes, era el que los estudiantes pudieran reconocer y compartir sus formas de expresión, las cuales les permitía establecer una comunicación efectiva con ellos e identificar sus necesidades con mayor facilidad. Así, Laura reconoce como un progreso en su práctica hablar 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 posibilitó en los estudiantes descubrir las particularidades del caso fue identificar las diferentes formas de metacomunicación del adolescente. Así, los estudiantes recurrían a realizar hipótesis del caso con base en la metacomunicación que observaban en la sesión: prestar atención a las expresiones faciales, tonos de voz, posturas corporales, etcétera. En el siguiente dilema se abordarán los puntos de tensión que identificaron los estudiantes en la construcción de estrategias de intervención.

3.3. Dilema 3: «Tengo que escucharlo para poder ayudarlo». Uso de estrategias de intervención

La construcción de estrategias desde el conocimiento en la acción (Schön, 1998) implica un punto de tensión para los estudiantes, en el que tienen que probar diversas 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 como el manual de ejercicios o los materiales que coconstruían con sus compañeros de trabajo. Así, Raquel narra cómo a partir de las observaciones que realizaron sobre un adolescente, le plantean a este 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 estudiantes de sus usuarios no necesariamente eran indicadores de un cambio total de la problemática, más bien, cuando los estudiantes 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, los elementos que permitían que los estudiantes de psicología propusieran estrategias funcionales para los adolescentes era estar atentos a los discursos de estos, reconocer la singularidad de cada caso y percatarse si para los adolescentes iban teniendo sentido las estrategias que usaban durante la sesión de trabajo. A este respecto, Antonio narra cómo abordó el caso de un 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.

Desde esta postura, Antonio 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 estudiantes logran prestar mayor atención a estos elementos también empiezan a realizar intervenciones más colaborativas con los usuarios (adolescentes-estudiantes, padres de familia-estudiantes).

3.4. Dilema 4: «Ponerme en sus zapatos». Construcción de la empatía con el usuario

Con los progresos en la práctica preprofesional, los estudiantes reconocen la necesidad de construir empatía hacia las problemáticas de los adolescentes y, eventualmente, establecer otros niveles de comunicación con ellos. Cabe mencionar que la construcción de empatía se viene elaborando desde que los estudiantes logran prestar atención hacia las particularidades de cada caso, sin embargo en este dilema una dificultad a la que se enfrentaron los estudiantes fue comprender, desde sus posturas personales, por qué los adolescentes tenían determinado tipo de problemas. Por ejemplo, para Raquel supuso un dilema el comprender la postura de los adolescentes con problemas de rendimiento académico debido a que desde sus vivencias personales nunca llevó materias reprobadas. Al lograr tomar una postura de *comprensión* hacia las posturas de los adolescentes de bajo rendimiento, Raquel logra lo que ella llama «ponerse en los zapatos» del adolescente:

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.

Los estudiantes hablan de sus propias vivencias como jóvenes para construir una relación empática con los adolescentes. Así, comparten con las y los adolescentes anécdotas, estrategias, reflexiones y preocupaciones. Al respecto, Fernando narra su experiencia al compartir sus vivencias con sus usuarios y reconoce que a través de sus narraciones sesión a sesión se fue construyendo una relación empática con los adolescentes, lo cual favoreció que estos fueran 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.

Un punto que supuso tensión para los estudiantes respecto a la construcción de empatía se dio durante el trabajo con los padres de familia. Desde sus posturas de «jóvenes», el trabajo con los padres entrañaba en primer lugar generar una comprensión de la perspectiva del «mundo adulto». Así, durante las sesiones con los padres ellos empezaban a reconocer que su postura 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 a la postura de adultos y, sobre todo, reconocer la importancia de las problemáticas que los padres de familia traían a las sesiones. Así, Antonio habla del caso de una madre de familia que pierde a su hijo, él nunca ha vivido ese tipo de pérdida, pero muestra una postura empática al 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, eh... tal vez yo no he vivido como tal una pérdida, pero sé que es doloroso, cualquier pérdida es dolorosa, noté que la señora no lo expresaba, no lo ha sacado, no ha sacado nada. Ni tiempo de llorar se da, ¿no?

De esta manera, Antonio despliega una postura 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.

La postura de comprensión que pusieron en acción los estudiantes ha sido identificada en la literatura como una forma de empatía, en el sentido de que ayuda a establecer una comunicación efectiva en el proceso terapéutico (Lovell, 1999). En el siguiente dilema abordo los posicionamientos identitarios que los estudiantes identificaron como conflictivos en sus primeros acercamientos a la práctica preprofesional.

3.5. Dilema 5: «Siento que a veces no soy psicóloga». Posicionamientos identitarios en la práctica preprofesional

Los estudiantes 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 secundaria. Dichas identidades son construidas y negociadas desde la práctica, esto es, que no existe una identidad única y desligada de lo que se hace en un contexto determinado (Holland y Leander, 2004).

En los primeros momentos de su participación en la práctica preprofesional algunos estudiantes 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:

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.

Entrevistadora. ¿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.

Por consiguiente, dichas identidades como psicólogos eran continuamente renegociadas en las interacciones en el contexto de la escuela secundaria. Otro punto que se observó en las interacciones, es que cuando los estudiantes trabajaban en las sesiones con los padres de familia, este posicionamiento como

«jóvenes» cambiaba a uno de «soy psicólogo y puedo llevar el caso de su hijo». Como lo narra Raquel en su primera experiencia en el trabajo con una madre de familia, para ella era muy importante que la madre de familia la reconociera y validara su postura 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, es que su hija me lo decía, habló con ella y me dijo ¡no yo nada más quiero a una terapeuta! 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 [...] ella me dice, que muchos me 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 estudiantes ponen en acción su identidad como psicólogos, atendiendo a un *ethos* profesional el cual ha sido modelado desde las aulas, a través de las lecturas y la retroalimentación que recibieron de los profesores.

3.6. Dilema 6: «Si tengo problemas en mi casa no los reflejo aquí». Compromiso y seguridad ante la práctica preprofesional

Desde su participación cada vez más activa en la práctica preprofesional, los estudiantes iban construyendo seguridad para atender a los usuarios. Un elemento de esta, fue la regulación de sus emociones durante las sesiones de terapia que conducían. Por ejemplo, Raquel narra cómo al tener más experiencia en la práctica favorece el ir regulando sus emociones ante un caso nuevo:

Raquel. Me sentí, creo, que ya sí 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.

Los terapeutas noveles experimentan un abanico de emociones negativas al realizar sus primeras intervenciones en la práctica preprofesional. 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 mediar dichas emociones (Jacobsson, Lindgren & Hau, 2012). El punto de tensión supuso que progresivamente los estudiantes, a través de la experiencia y el uso de recursos mediacionales como la retroalimentación que iban teniendo de la profesora, fueran capaces de tener un mayor autorregulación de sus emociones. Este primer componente de la seguridad y compromiso, no solo se limitaba a la regulación de sus emociones, sino también implicó que los estudiantes fueran capaces de no involucrar sus propias problemáticas, como jóvenes y estudiantes, en las sesiones con los usuarios y realizar actuaciones éticas ante cada caso. Al respecto, Fernando narra cómo separó su postura personal 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 Danae, que se me hace importante, pero todos los demás también son importantes, entonces no me debo enfocar en ello, o si, 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.

Así, Fernando realiza una distinción entre los contextos en que participa, 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. Este 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 estudiantes tienen algunas referencias teóricas al respecto, es hasta que participan en la práctica preprofesional que comienzan a asumir una postura ética con respecto a sus actuaciones como terapeutas.

4. DISCUSIÓN Y REFLEXIONES FINALES

El objetivo del artículo fue analizar los diferentes dilemas y tensiones que vivenciaron los estudiantes de psicología en su tránsito del aula universitaria a la práctica preprofesional como terapeutas en escuelas secundarias. Dicho tránsito fue vivido como un continuo movimiento que involucra los siguientes elementos:

- 1) Más que darse una transferencia lineal entre los conocimientos y habilidades de la universidad al contexto de práctica preprofesional, los estudiantes reconstruyen en su práctica preprofesional los conocimientos y habilidades aprendidas en la universidad. Esto evidencia que los saberes aprendidos en la universidad no se transfieren directamente hacia el mundo de la práctica preprofesional, sino a través de convertirse en profesionales dentro de las particularidades del contexto en el que son partícipes (Hager & Hodkinson, 2011).
- 2) Como recién llegados a la práctica preprofesional, los estudiantes pasaron por una transición que supuso una reconstrucción de sus identidades parciales y conocimientos para participar como psicólogos en formación ante las demandas de este contexto. Pasaron de su participación periférica en la práctica a 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, regulando sus emociones y comprometiéndose con su práctica profesional.
- 3) Las tensiones que se producen en sus identidades son constantemente negociadas, aunque no por completo resueltas. En la literatura sobre las tensiones en las identidades de docentes novatos Pillen, Beijaard y den Brok (2013) muestran que una de las principales tensiones que encuentran los docentes al ingresar al preservicio profesional es el cambio de rol de estudiante a profesor, y que a través de la experiencia y participación, los novatos docentes 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. Si bien el dato anterior se circunscribe a la identidad de los docentes, coincide con lo documentado en la presente investigación sobre los cambios identitarios en el tránsito del aula universitaria a la práctica preprofesional.
- 4) El tránsito del aula a la práctica preprofesional, para algunos supuso una mayor tensión la adaptación y el despliegue de nuevas formas de participación como psicólogos frente a los usuarios. 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 estudiantes logran movilizar sus posturas y habilidades en los momentos críticos de cambio y aprendizaje.

A partir de lo documentado 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. Entendemos que lo documentado hasta el momento se circunscribe solo 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.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Brinkmann, S. (2008). Identity as Self-Interpretation. *Theory & Psychology*, 18(3), 404-422. <http://dx.doi.org/10.1177/0959354308089792>
- Burgos, B. & López, K. (2010). La situación del mercado laboral de profesionistas. *Revista de La Educación Superior*, XXXIX(156), 19-33.
- 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.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 33(4), 505-529. <http://dx.doi.org/10.2307/332224>
- Gibson, D. M., Dollarhide, 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.

- Hager, P. & Hodkinson, P. (2011). «Becoming» as an appropriate metaphor for understanding professional learning. En L. Scanlon (Ed.), *«Becoming a professional». An interdisciplinary analysis of professional learning* (pp. 33-56). Nueva York: Springer Netherlands. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-1378-9>
- Holland, D. & Leander, K. (2004). Ethnographic Studies of Positioning and Subjectivity: An Introduction. *Ethos*, 32(2), 127-139. <http://dx.doi.org/10.1525/eth.2004.32.2.127>
- Jacobsson, G., Lindgren, T. E. & Hau, S. (2012). Rites of passage: Novice students' experiences of becoming psychotherapist. *Nordic Psychology*, 64(February 2015), 192-202. <http://dx.doi.org/10.1080/19012276.2012.731313>
- Kaufmann, J. C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. France: Hachette Littératures.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lave, J. (1996a). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (Eds.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre la actividad y contexto* (pp. 15-45). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Lave, J. (1996b). Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3).
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Nueva 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. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Lovell, C. (1999). Empathic-Cognitive Development in Students of Counseling. *Journal of Adult Development*, 6(4), 195-203.
- Pillen, M., Beijaard, D. & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(March 2015), 660-678. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Rockwell, E. (2011). *La experiencia etnográfica: historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- 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.
- 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.

- Saucedo, C. & Pérez, G. (2013). ¿Qué significa formarse como psicólogo? Análisis de experiencias de estudiantes universitarios. En C. Guzmán (Ed.), *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades* (pp. 307-329). México: ANUIES. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SEP (2013). Primer Informe de Labores 2012-2013.
- Skovholt, T. M. & Ronnestad, M. (1992). *The evolving professional self. Stages and themes in therapist and counselor development*. Nueva York: Wiley.
- 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. <http://dx.doi.org/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.

Anexo

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: Si

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 les 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: Si, pero me apoya mucho en mi familia.