



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**LA PARTICIPACIÓN DE PSICÓLOGOS EN FORMACIÓN EN
COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL: APROPIACIÓN,
FORMACIÓN E IDENTIDAD PROFESIONAL**

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias con la Especialidad en
Investigaciones Educativas

Presenta

Marisol de Diego Correa

Licenciada en Psicología

Director de tesis

Eduardo Johann Weiss Horz

Doctor en Ciencias Sociales

Febrero, 2015

“Para la elaboración de esta tesis se contó con el apoyo de una beca de Conacyt”

A Inés

*En espera de tenerte en mis brazos y escuchar tus
sonrisas*

AGRADECIMIENTOS

Fue un gusto enorme escuchar las historias de aprendizaje que cada uno de mis colegas en formación me narró, mirarlos en lo cotidiano del quehacer profesional y compartir conversaciones sobre lo que significa ser psicóloga y psicólogo. Gracias por hacerme mirar mi propio proceso formativo y dejarme aprender de ustedes.

A mi profesor de la facultad, comprometido con los estudiantes que nos formamos, le agradezco por permitirme seguir aprendiendo de él y abrir el espacio para adentrarme a la vida de su laboratorio. A la acompañante académica en el centro comunitario, de quien admiro su constancia y logros en la conformación y crecimiento del centro invaluable para muchas familias de la comunidad.

Un especial agradecimiento al Dr. Eduardo Weiss quien es un acompañante excepcional en mi formación como investigadora. Valoro mucho su escucha respetuosa a mis propuestas, sus comentarios para guiarme y su apoyo cálido en toda la travesía de la investigación y la formación en los cursos.

Ha sido un privilegio también contar con el acompañamiento de la Dra. Inés Dussel y la Dra. Ruth Paradise, dos personas a quien admiro mucho, no sólo por su trayectoria académica sino también por su forma de ser en lo cotidiano con los estudiantes. La calidez en su trato y el interés por construir diálogos reflexivos me han ayudado mucho para la redacción de la tesis y para mi propia formación.

A todos los profesores del DIE, de quienes he aprendido mucho en cada uno de los cursos que nos brindaron. El ejemplo que dan sobre el trabajo colegiado me inspira para promover el intercambio y diálogo entre colegas.

A los trabajadores del DIE les doy las gracias por apoyarme en todo el curso de la maestría, en especial a Rosa María Martínez quien siempre con una sonrisa y compromiso guía nuestro transitar por esta institución.

Quiero mencionar también aquí, aunque tanto cariño y apoyo no puede reflejarse sencillamente en este apartado, el amor hacia mis padres y hermana que me han enseñado a ser quien soy, a reaprenderme y continuar soñando. Los cuatro fantásticos se ha convertido en una forma de identificarnos como equipo, gracias por estar siempre conmigo.

A Ita, por dejarme ser su estrella, cuidarme y amarme para llenarnos de fortaleza juntas.

A toda mi familia por su cariño y acompañamiento constante.

A todos los andamiados, que me han hecho resignificar el sentido comunitario y cariñoso de ser Acompa.

A las niñas, (y a los niños) por el cotidiano acompañamiento desde la virtualidad y la amistad que me cobija.

Finalmente, y en especial reconocimiento, con todo el cariño, a Manuel por estar codo a codo junto a mí. Alegría por estar juntos, dialogar, aprender y disfrutar cada día de la vida. Alegría por el amor que crece dentro de mí, seguramente Inés nos enseñará muchas cosas más.

RESUMEN

Los estudiantes de licenciatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México participan en diversas actividades formativas curriculares, como los cursos teóricos y prácticos; y extracurriculares, como talleres, congresos y prácticas profesionalizantes. En esta investigación presento el proceso de participación y formación de seis estudiantes de diferentes semestres al integrarse a dos comunidades de práctica profesional: un laboratorio de investigación básica experimental y un centro comunitario de atención psicoterapéutica.

Desde una perspectiva histórico-cultural indago los procesos de participación de los estudiantes en la comunidad de práctica, las relaciones establecidas con otros miembros de la comunidad, la apropiación del repertorio cultural y el proceso de formación profesional. El concepto de comunidad de práctica permite realizar un análisis local de las prácticas y repertorios culturales, así como de la participación e interacción de los miembros de la comunidad, sin perder de vista el carácter histórico y cultural más amplio que las constituye.

El desarrollo de esta investigación se basó en una postura etnográfica y hermenéutica a partir de la cual se construyeron técnicas de indagación como la entrevista y la observación participante; se conformó un proceso analítico que puso en constante diálogo la experiencia de la investigadora, los referentes teóricos y la información empírica.

Las comunidades de práctica proponen actividades y procesos graduales de participación conceptualizados como escaleras formativas que, en conjunto con los mecanismos de acompañamiento por parte de los responsables y pares expertos, permiten a los estudiantes asumir mayores responsabilidades y tener mayor independencia en el quehacer profesional de la comunidad. La experiencia de participación implica procesos cognitivos y afectivos situados en actividades cultural y socialmente construidas mediante las cuales los estudiantes recorren su propio proceso formativo. En una espiral de aprendizaje, se apropian del repertorio cultural profesional de la comunidad y construyen una postura profesional vinculada con sus intereses y formas de significar la psicología.

ABSTRACT

Undergraduate students of psychology at Universidad Nacional Autónoma de México participate in diverse training activities within the curriculum, such as theoretical and practical courses, in addition to extracurricular activities like workshops, congresses, and professional practice. This study presents the process of participation and training for six students in various semesters as they become integrated into two communities of professional practice: a laboratory of basic experimental research, and a community therapy center.

From an historical/cultural perspective, the research focuses on the students' processes of participating in the community of practice, the relations they establish with other community members, their appropriation of the cultural repertory, and their process of professional training. The concept of community of practice enables to make a local analysis of cultural repertoires and practice, as well as community members' participation and interaction, without losing sight of broader historical and cultural characteristics.

The study was based on an ethnographic and hermeneutical posture for constructing research techniques such as interviews and participant observation; an analytical process was created to implement constant dialogue among researcher experience, theoretical referents, and empirical information.

Communities of practice propose activities and gradual processes of participation that along with the accompanying mechanisms of supervisors and expert peers (conceptualized as formative steps), facilitates students to attain greater responsibility and independence in the community's professional duties. The experience of participation implies cognitive and affective processes situated in cultural and socially constructed activities through which students experience their own training process as a learning spiral, appropriate the community's cultural repertory, and develop a professional stance linked to their interests and forms of attaching meaning to psychology.

Índice

Introducción	1
---------------------------	----------

Capítulo 1

La disciplina como profesión, ciencia y academia: la psicología desde sus diferentes aristas en la Facultad de Psicología de la UNAM.....	5
--	----------

<i>1.1 Breve recorrido histórico de la conformación de la psicología moderna</i>	<i>6</i>
<i>1.2 La psicología como profesión académica en la Facultad de Psicología de la UNAM: breve recorrido histórico</i>	<i>12</i>
<i>1.3 La psicología como ciencia</i>	<i>18</i>
<i>1.4 La psicología como profesión de servicio.....</i>	<i>23</i>
<i>1.5 La formación de psicólogos: un breve estado de la cuestión.....</i>	<i>26</i>

Capítulo 2

La formación en comunidades de práctica profesional: participación, aprendizajes, apropiación y configuración de identidades profesionales	31
---	-----------

<i>2.1 Participación en las prácticas sociales de formación de psicólogos</i>	<i>34</i>
<i>2.2 Mundos figurados: las tradiciones, significados y prácticas en la conformación de las identidades personales</i>	<i>38</i>
<i>2.3 La comunidad de práctica: repertorio cultural, compromiso mutuo.....</i>	<i>40</i>
<i>2.4 Aprendizaje por oficio, participación guiada y apropiación en la comunidad</i>	<i>42</i>
<i>2.5 La participación, apropiación e identificación como desarrollo de la identidad profesional.....</i>	<i>48</i>

Capítulo 3

Aproximaciones metodológicas: experiencia narrativa y hermenéutica ...	51
---	-----------

<i>3.1 Acercamiento a los contextos y participantes</i>	<i>52</i>
<i>3.2 Hermenéutica, perspectiva narrativa y experiencia estudiantil</i>	<i>68</i>
<i>3.3 Primer recorrido de la espiral hermenéutica: los documentos descriptivos y las categorías.....</i>	<i>76</i>
<i>3.4 Segundo recorrido de la espiral hermenéutica: la producción de ejes temáticos y conceptos analíticos propios</i>	<i>82</i>

Capítulo 4

El laboratorio de investigación básica experimental: procesos de apropiación del repertorio cultural.....	85
4.1 <i>Ingreso al laboratorio: la red de vínculos.....</i>	<i>87</i>
4.2 <i>Ingreso a la comunidad de práctica: aproximación mediante instrucción, retroalimentación y participación.....</i>	<i>91</i>
4.3 <i>Participación en actividades cada vez más complejas.....</i>	<i>106</i>
4.4 <i>El caso de Marla: la construcción del proyecto de investigación.....</i>	<i>118</i>

Capítulo 5

El centro comunitario de atención psicológica: procesos de apropiación del repertorio cultural.....	123
5.1 <i>Ingreso al centro comunitario: los programas institucionales de la facultad.....</i>	<i>124</i>
5.2 <i>Ingreso a la comunidad de práctica: aproximación mediante modelaje-observación, retroalimentación e instrucción.....</i>	<i>127</i>
5.3 <i>Participación en actividades cada vez más complejas.....</i>	<i>143</i>
5.4 <i>El caso de Gibrán: lograr los objetivos del centro comunitario, asumir una postura y desarrollar un estilo propio.....</i>	<i>154</i>

Capítulo 6

Análisis comparativo sobre los procesos formativos al participar en comunidades de práctica profesional.....	159
6.1 <i>La escalera formativa de las prácticas institucionalizadas en la comunidad.....</i>	<i>159</i>
6.2 <i>Acompañamiento formativo en la comunidad de práctica: responsables académicos, pares expertos e iguales.....</i>	<i>169</i>
6.3 <i>La participación en la comunidad de práctica y la formación como psicólogos: la espiral del aprendizaje.....</i>	<i>178</i>
6.4 <i>Las emociones en el proceso formativo.....</i>	<i>180</i>
6.5 <i>Identidades profesionales.....</i>	<i>186</i>
Conclusiones.....	191
Referencias.....	197

INTRODUCCIÓN

Esta tesis busca aportar al estudio de la formación profesional en la práctica, cuyas investigaciones generalmente se centran en la adquisición de conocimientos y habilidades y poco abordan la complejidad de la formación como un proceso de participación continua, de reflexión sobre el ser profesional y del aprendizaje guiado por medio del acompañamiento de otros colegas en formación.

Se presenta una investigación sobre los procesos de participación formativa de seis estudiantes de la licenciatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México en dos diferentes comunidades de práctica profesional: un laboratorio de investigación básica experimental y un centro comunitario de intervención psicoterapéutica. Este estudio sigue una línea de investigación que comencé durante mi propia formación como psicóloga en la misma facultad acerca de la formación profesional de psicólogos en escenarios de práctica profesional, cuando colaboré en el programa de “Escenarios Formativos (ESFOS)” del proyecto más amplio denominado “Andamios Curriculares”. Entre los productos de investigación del grupo está mi tesis de licenciatura (de Diego, 2011) en la que abordé el tema de la construcción de significados y sentidos profesionales de los psicólogos en formación al participar de manera temprana en escenarios de práctica.

En la presente investigación me aproximé a la experiencia que los estudiantes han tenido al participar en un laboratorio o en un centro comunitario con la finalidad de comprender los procesos mediante los cuales se insertaban en las actividades de estas comunidades de práctica, las formas de participación que ahí se desarrollaban, y la relación que establecían con otros miembros y los responsables de la comunidad.

Parto del modelo histórico-cultural y de la teoría de la actividad, desarrollados inicialmente por Vygotsky, Luria y Leontiev, para comprender los procesos de formación profesional y de aprendizaje. Desde esta perspectiva dichos procesos se entienden como construidos histórica y socialmente en prácticas mediadas por otras personas, artefactos y contextos culturales

(Vygotsky, 1995). Particularmente recupero el enfoque de Jean Lave y Etienne Wenger sobre las comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2011), los conceptos de aprendizaje, aprendizaje situado y aprendizaje por oficio (*apprenticeship*) desarrollados por Lave (2011; 2001; 1991), y los estudios sobre la participación guiada y los procesos de apropiación desarrollados por Barbara Rogoff y sus colaboradores (Rogoff et al., 2003; Rogoff, 1995; 1993).

Con estos referentes teóricos abordé el estudio de los procesos de apropiación del repertorio cultural, es decir, las metas de trabajo, el lenguaje, los artefactos, los procesos, las pautas relacionales y los valores que se comparten y promueven en cada comunidad de práctica (Wenger, 2001; Holland et al., 1998). Con ello se puede hablar de la formación y el aprendizaje como un proceso activo de participación situada en contextos histórica y culturalmente construidos (Lave, 2001), cuya comprensión requiere del estudio articulado y dialógico entre la estructuración formativa o “escaleras de formación” que la comunidad de práctica propone para la incorporación de estudiantes en sus prácticas, y el propio proceso de aprendizaje de los psicólogos en formación al concebirlo como una espiral de aproximación, resignificación y apropiación del proceso de participación.

La tesis se desarrolla en seis capítulos, el primero de ellos representa introducción al mundo disciplinar de la psicología al mostrar un breve recorrido histórico de su conformación como ciencia y profesión, y deteniéndose en la descripción de la conformación de la Facultad de Psicología de la UNAM, de sus grupos de especialización y su defensa de programas disciplinares e identitarios diferenciados. En relación con los casos estudiados en la investigación, se presenta la tradición de formación en la investigación científica que está presente en el área de la psicología experimental y la psicofisiología; y la tradición de formación de la psicología como una profesión de servicio, que guía a la psicología clínica. Finalmente, en este capítulo se dan a conocer algunas investigaciones realizadas sobre la formación profesional de psicólogos, destacando el objeto de estudio de interés y la forma de abordarlo.

El capítulo dos presenta los referentes teóricos que guían la investigación, prestando especial interés en la descripción del concepto de comunidades de práctica y los procesos que en ésta se promueven y desarrollan, como la apropiación del repertorio cultural mediante la participación gradual de los iniciados en actividades complejas, el acompañamiento por parte de pares expertos y la construcción de afiliaciones e identidades profesionales. Se propone en el capítulo abordar al aprendizaje y la formación profesional desde una perspectiva histórico-cultural que los sitúe en la interacción entre estudiantes, contexto, artefactos culturales y práctica y no que los aisle como procesos individualizados.

El capítulo tres da cuenta del proceso metodológico seguido en la investigación, de las premisas hermenéuticas y etnográficas que acompañaron el diseño de las técnicas de recopilación de la información (entrevistas semi-estructuradas y observación participante) y las estrategias de análisis y construcción de documentos descriptivos de los procesos de interés. Siguiendo las premisas hermenéuticas, se habla del proceso de investigación como un recorrido en espiral en el que se asumen y aprovechan las preconcepciones del investigador, se realizan diferentes documentos analíticos que se convierten en instrumentos para comprender más ampliamente y producir nuevos significados sobre el objeto de estudio.

El capítulo cuatro y cinco describen, respectivamente, el proceso de inserción, aproximación y participación gradual que viven los estudiantes de psicología dentro del laboratorio de investigación y el centro comunitario. A partir de las narraciones de los propios psicólogos en formación y de fragmentos de las relatorías de observación se articulan las trayectorias de participación de los estudiantes. Éstas permiten conocer las prácticas culturales de las comunidades de práctica, los mecanismos formativos que promueven, las pautas relacionales jerárquicas y horizontales, los roles y funciones de sus miembros y, sobre todo, el proceso gradual de apropiación de la cultura disciplinar por parte de los estudiantes y cómo se relaciona con las posibilidades de participación, de asunción de responsabilidades, de la

experimentación de emociones y de la construcción de identidades profesionales.

El capítulo seis representa un análisis comparativo de los procesos formativos y de participación en las dos comunidades de práctica profesional abordadas en este estudio. En ambas se observa que la participación gradual en actividades complejas y de responsabilidad, el acompañamiento por parte de pares expertos y la búsqueda por la autonomía por parte de los responsables de la comunidad, son estructuras esenciales para la formación de los estudiantes y su incorporación en el quehacer de la comunidad. Si bien las metas disciplinares, - la investigación y la intervención-, los artefactos simbólicos y físicos y la concepción de los procesos psicológicos son diferenciados en cada comunidad, los valores sobre la ética profesional, el compromiso con el trabajo compartido y con la propia formación profesional son aspectos que se observan en ambas comunidades de práctica.

Con esta investigación busco introducirme en el diálogo que se propone desde la investigación de la formación profesional en la práctica que resulta mucho más amplia que este estudio. Me interesa resaltar el carácter contextual, relacional y reflexivo del proceso de aprendizaje de las disciplinas y enfatizar la riqueza formativa de contar, además de otros escenarios académicos de formación, con espacios de participación en las prácticas profesionales y del acompañamiento de pares expertos y profesionales consolidados durante el proceso.

CAPÍTULO 1

LA DISCIPLINA COMO PROFESIÓN, CIENCIA Y ACADEMIA: LA PSICOLOGÍA DESDE SUS DIFERENTES ARISTAS EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNAM

La crisis epistémica de la ciencia del hecho humano se resuelve para Vygotski, inevitablemente, en la acción de ascesis humana, en la historia de superación y realización de cada persona y en la historia de toda la humanidad. Él considera que (...) la Psicología, puede ejercer un papel de guía, de lumbra del problema del desarrollo histórico de lo humano.

Pablo del Río, 2010

La psicología es considerada como una de las ciencias jóvenes que en sus orígenes se nutrió de la filosofía, posteriormente se consolidó como una ciencia natural, para conformarse después como una ciencia-profesión (Macotela, 2007). Actualmente, se reconoce al psicólogo como científico que realiza actividades de investigación, sea ésta básica o aplicada, centrada en fenómenos sociales o en aspectos cognitivos y neurofisiológicos; o bien se le identifica como un profesional dedicado a la intervención en ámbitos comunitarios, laborales, educativos o terapéuticos. La gran variedad de paradigmas y enfoques dentro de la psicología se suman al conjunto de sus áreas de aplicación en la clínica, la educación, el ámbito laboral, social o comunitario o bien en la investigación básica y aplicada. Lo anterior representa un campo difícil de enseñar, mismo que requiere de formadores y modelos preparados para ello (Castañeda, 1995) que permitan a los estudiantes de psicología conocer los fundamentos básicos del quehacer de la psicología, esperando que se especialicen en alguno de los campos de acción de la disciplina. Asimismo, se hace cada vez más evidente que el trabajo conjunto con otras disciplinas es un recurso de enorme enriquecimiento para la disciplina y el quehacer de sus miembros, por lo que es necesario contar con mecanismos formativos que permitan el trabajo multidisciplinario.

El presente capítulo da cuenta de la psicología como una disciplina dedicada al quehacer científico y profesional, y de las formas de organización que esto representa en el mundo disciplinar y en la profesión académica de los psicólogos, antecedente fundamental para comprender las propuestas formativas que se ofrecen en la educación superior, centralmente en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), escenario de la presente investigación.

1.1 Breve recorrido histórico de la conformación de la psicología moderna

La Psicología moderna mantiene como fecha fundacional el año de 1879, momento en el que Wilhelm Wundt (1832-1920) establece su laboratorio experimental en la ciudad alemana de Leipzig. A partir de este proyecto se formaron investigadores provenientes de distintos países, quienes continuaron con el desarrollo de la psicología en sus comunidades de origen, y siguieron diferentes inclinaciones que devinieron en tradiciones importantes dentro de la psicología. El proyecto de Wundt se basó en gran medida en la tradición de la investigación experimental seguida por la fisiología de aquellos tiempos, adoptando las formas de construcción de las preguntas de investigación, los instrumentos de observación y medición y el interés por identificar las funciones de los organismos (Danziger, 1994). Inspirado por John Stuart Mill (1806-1873) y su propuesta de reconciliación entre las ciencias naturales y las sociales, identificó que la psicología experimental era tan sólo una parte del proyecto de la disciplina (Cole, 1999). Menos conocido y recuperado fue su proyecto de la conformación de la *Völkerpsychologie*¹, una psicología social, diferente a la experimental, que se dedicaría al estudio histórico, etnográfico y comparativo de la cultura y sus productos (Boring, 1990; Danziger, 1994).

Sin embargo, como señala Danziger (1994), el proyecto de Wundt nunca fue el de la conformación de la psicología como una disciplina independiente ya que prefería identificarla como parte de la filosofía. Esta postura, aunado al

¹ El término fue inicialmente propuesto por Wilhelm von Humboldt a principios del siglo XIX y designaba el estudio del “espíritu del pueblo.” De acuerdo con von Humboldt, pensamiento y lenguaje estaban íntimamente relacionados y conformaban modos de actividad en cada grupo cultural (Cole, 1999; de la Mata y Cubero, 2003).

auge de las ciencias naturales fue lo que posiblemente llevó a que su propuesta de unificarlas con las ciencias sociales mediante la psicología no se llevara a cabo. En su lugar se dio amplia difusión de la psicología experimental, sobre todo en Estados Unidos en donde sí se tenía la firme convicción de hacer de la psicología una disciplina científica independiente.

En Estados Unidos, y a la par de los trabajos de Wundt, William James (1842-1910) desarrolló su propio proyecto de psicología científica en el que se destacó su carácter pragmático y empirista. En 1874 comenzó a impartir clases sobre psicología en Harvard y fundó a su vez el primer laboratorio de psicología en Estados Unidos. Principalmente se dedicó al estudio de las funciones de la conciencia mediante la introspección y reporte de los procesos mentales. El funcionalismo propuesto por James tendría una fuerte influencia en la psicología aplicada que, durante la primera mitad del siglo XX, cobró especial relevancia en Estados Unidos a partir de los trabajos de Hugo Münsterberg (1863-1916) en educación, psicología clínica y en escenarios laborales; y los de James McKeen Cattell (1860-1944) con los test mentales en el estudio de las diferencias individuales (Sáiz, Sáiz, de la Casa, Ruiz y Sánchez, 2009).

En Francia, la psicología científica así como la psicología clínica tuvieron un auge importante e influyeron a su vez en otros países. El modelo médico y el interés por estudiar los fenómenos psicológicos a partir de la enfermedad mental hicieron que lo clínico y científico se conjugaran históricamente. Théodule Ribot (1839-1916) es considerado como el fundador de la psicología científica en su país, quien con influencia del asociacionismo y el experimentalismo alemán promovió una psicología enmarcada en las ciencias biológicas; y con aportaciones de Jean Martin Charcot (1840-1919), introdujo el método clínico como vía para la construcción de conocimiento. Charcot, por su parte, es considerado como el padre de la psicología clínica y la neurología francesa al investigar mediante el método clínico enfermedades nerviosas orgánicas y la histeria en el hospital de La Salpêtrière. Sus trabajos serían de gran importancia no sólo para la neurología sino también para el futuro desarrollo del psicoanálisis a cargo de Sigmund Freud (1856-1939). Por otra

parte, la psicometría y la psicología diferencial se desarrollaron en este país a partir del trabajo de Alfred Binet (1857-1911) quien si bien se formó también con Charcot, decidió encaminar sus propias investigaciones en torno al desarrollo cognitivo, especialmente de la inteligencia, lo cual lo llevó a conformar, en conjunto con Théodore Simon (1872-1961), una prueba de ejecución para medirla y ubicar a niños en escalas de desarrollo normativas (Sáiz et al., 2009).

En Gran Bretaña tuvo una importante influencia la teoría evolucionista de Charles Darwin (1809-1882), y más específicamente la interpretación del darwinismo social, para el desarrollo de la psicología científica interesada en el estudio de las diferencias individuales de las capacidades mentales. Francis Galton (1822-1911) es considerado el padre de la psicología diferencial, quien se interesó por estudiar el carácter hereditario de las facultades mentales a partir de lo cual desarrolló el criticado proyecto de eugenesia sobre la selección humana para la crianza (Danziger, 1994; Sáiz et al., 2009).

Finalmente, la psicología científica rusa tuvo como figura central al médico y fisiólogo Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936) quien si bien no se interesó por desarrollar la psicología como disciplina, realizó aportaciones relevantes por medio de la reflexología y el descubrimiento del reflejo condicionado, que tuvieron una gran influencia en la psicología experimental de occidente, sobre todo para el posterior desarrollo del conductismo (Sáiz et al., 2009).

Para finales del siglo XIX, la psicología se encontraba todavía muy relacionada con las disciplinas que la nutrieron en su conformación, sin embargo se le buscaba posicionar como una disciplina científica independiente que a su vez pudiese establecerse ante la sociedad como una profesión capaz de aplicar el conocimiento científico y así cubrir necesidades o resolver problemas en distintos escenarios. Justamente la psicología de la primera mitad del siglo XX, sobre todo la estadounidense, se caracteriza por el marcado interés en su aplicabilidad en diferentes escenarios sociales como el educativo, laboral, militar y clínico. La psicología aplicada, inspirada en sus métodos experimental, estadístico y clínico, permitió no sólo extender sus instrumentos

como los test mentales, sino las habilidades y los conocimientos especializados de la joven disciplina y profesión psicológica (Danziger, 1994).

La historia de la psicología en el siglo XX puede seguirse a partir de las raíces plantadas durante el siglo XIX que guiaron el desarrollo de diferentes corrientes epistemológicas y metodológicas para abordar la psique humana.

Psicoanálisis

La herencia de la medicina y psicología francesa nutrió los postulados de Sigmund Freud, quien propuso al Psicoanálisis como una disciplina científica capaz de estudiar, por medio de métodos introspectivos, el inconsciente y otros procesos psicológicos que anteriormente se encontraban en el dominio del ocultismo (Mueller, 1980). Así mismo, desarrolló un método terapéutico para intervenir en las situaciones en las que la vida psíquica, conceptualizada como sistema de fuerzas, estuviese en desequilibrio y lograr así la salud mental (Bermejo, Mayor y Tortosa, 2006). Como parte de un sistema teórico, Freud desarrolló postulados sobre el funcionamiento y estructuras de la psique (Ello, Yo y Superyó en una psique con funciones Inconscientes, Preconscientes y Conscientes); explicitó las manifestaciones de dicho aparato mental (los síntomas, los sueños y la vida onírica); y desarrolló una teoría de la personalidad basada en la socialización y su interacción con determinantes biológicos mediante lo cual las personas desarrollan mecanismos de defensa para encarar ciertas pulsiones y modos de relación con otras personas y objetos para satisfacer sus pulsiones. Como método terapéutico destaca la asociación libre como forma de expresión de lo inconsciente y el desarrollo del arte de la interpretación por parte del terapeuta para la comprensión de los símbolos que pudiesen expresarse (Bermejo, Mayor y Tortosa, 2006). Las posteriores escuelas del Psicoanálisis se conformaron a partir de colaboradores que se formaron con Freud pero que posteriormente rompieron con él, desarrollando sus propias líneas de trabajo. Entre éstas destacan la Psicología individual de Alfred Adler y la Psicología analítica de Carl Jung (Mueller, 1980).

Psicología Conductual

Otra corriente psicológica de gran fuerza, y tradicionalmente en oposición al psicoanálisis, es el conductismo (behaviorismo). La herencia de la psicología experimental estadounidense y los trabajos sobre reflexología de Pavlov, nutrieron el programa de desarrollo del conductismo en Estados Unidos encabezado en la primera mitad del siglo XX por John B. Watson (1878-1958), quien se propuso hacer de la psicología una ciencia natural que prescindiese del estudio de la consciencia (introspectiva) y pudiese estudiar objetivamente los actos reflejos en la conducta (Mueller, 1980). Se interesó en los experimentos y leyes sobre inteligencia, aprendizaje y procesos de asociación en animales desarrollados por Edward L. Thorndike (1874-1939) e identificó al aprendizaje como problema central de la psicología animal y humana. Para Watson, la psicología tenía como meta “la predicción y el control de la conducta” (Watson, 1913 citado en Civera, Mayor, Pérez-Garrido y Tortosa, 2006: 266) y como método de aproximación se basó en el estudio de la relación entre estímulos del ambiente y las respuestas conductuales de los organismos. Posteriormente surgieron variables al programa inicial de Watson, por una parte Edward C. Tolman (1886-1959) y su “conductismo propositivo” dedicado al estudio de la conducta desde una perspectiva molar (como acto referido a una meta); el sistema lógico-formal de Clark L. Hull (1884-1952); y condicionamiento operante de un veinte años más joven B.F. Skinner (1904-1990) (Pedraja, Tortosa, Ruiz, Sánchez y de la Casa, 2006).

Psicología Genética

Sin duda una fuerte influencia para la psicología epistemológica y la psicología del desarrollo fue el trabajo de Jean Piaget (1896-1980), quien interesado en la génesis de nociones básicas en el humano, propuso el método clínico para indagar experimentalmente con niños la aparición y desarrollo de dichas nociones. Tenía la intención de desarrollar una epistemología científica, aunque dicha empresa se vio retrasada por la incursión que realizó en la psicología, -aportaciones por las que es más ampliamente recordado-, que lo llevó a

investigar el pensamiento del niño y a desarrollar una teoría sobre el desarrollo de la inteligencia (Ferreiro, 1984). Con influencia de su formación como biólogo, Piaget comprendía al desarrollo como un proceso de equilibración creciente mediante la asimilación de la realidad externa en las estructuras presentes en el niño y a su vez por medio de la acomodación de éstas estructuras al medio (Vera y Tortosa, 2006). La explicitación de la relación entre sujeto y objeto como eje fundamental para el desarrollo del pensamiento es sin duda una gran aportación de Piaget, misma que resalta el papel activo de las personas en su formación.

Psicología histórico-cultural

Una influencia fundamental para el trabajo de investigación de la presente tesis es el trabajo de Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934), cuyo trabajo ha tenido fuerte incidencia en la psicología educativa, la neuropsicología y la psicología social y cultural. Vygotsky se propuso desarrollar una psicología dedicada al estudio de la consciencia y del desarrollo de las funciones superiores de la psique que mantuviese una perspectiva dialéctica entre cultura y biología. Lo anterior sólo era posible desde una perspectiva mediacional del estudio del sujeto y su entorno que tomara en cuenta la transformación del medio y de las propias funciones del sujeto (Rivière, 1988). Una teoría relacional entre desarrollo psicológico, vida social, historia y cultura era lo que permitiría abordar el estudio de la génesis y desarrollo de las funciones psicológicas superiores y la propia comprensión del contexto social. Los instrumentos psicológicos propuestos por Vygotsky, de construcción cultural, son mediadores que permiten controlar las destrezas naturales del ser humano, transformándolas en funciones mentales superiores. Algunos instrumentos psicológicos identificados por Vygotsky son los gestos, los sistemas de lenguaje y signos, las técnicas mnemotécnicas y los sistemas de toma de decisión entre otros (Kozulin, 1994).

1.2 La psicología como profesión académica en la Facultad de Psicología de la UNAM: breve recorrido histórico

Burton Clark señala que la profesión académica es una cultura que construye la identidad del “hombre académico” y que “proyecta un compromiso de altruismo, postulando que constituye un elevado servicio social el crear conocimiento, transmitir la tradición cultural y entrenar a los jóvenes a fin de que desarrollen su más alto potencial” (Clark, 1992: 138). Esta cultura académica se fusiona con la propia cultura de las disciplinas, llegándose a conformar mutuamente en la vida institucional. Como he resaltado en el apartado histórico anterior, dicha fusión se desarrolla de manera diferente en cada país dependiendo de las tradiciones disciplinares y de las propias trayectorias de sus académicos y profesionistas influyentes. Los acontecimientos históricos, económicos y políticos ejercen su fuerza para la conformación de los programas disciplinares nacionales, alimentando particulares enfoques epistemológicos y metodológicos en la vida académica institucional y en la formación de sus nuevos integrantes.

La disciplina, de acuerdo con Clark (1992), es una forma de organización que únicamente agrupa a miembros de ésta, atraviesa las instituciones y sus establecimientos, y vincula diversos espacios de trabajo sean nacionales o internacionales. Se ha observado que la afiliación a la disciplina tiene mayor peso que la afiliación a la institución, en el sentido de cómo se apropian de ella las personas y cómo se identifican. En este sentido un académico dedicado a la enseñanza e investigación en psicología sería primeramente psicólogo que docente-investigador en una determinada universidad. Sin embargo, se ha de señalar la particularidad del caso de la UNAM, en la que la historia de la universidad así como su relevancia a nivel nacional e internacional parecen ser elementos de fuerza para conformar una fuerte identificación institucional.

Un elemento relevante en la organización académica es la forma con la que las instituciones se constituyen dependiendo de los mecanismos de agrupamiento de las propias disciplinas. Así, las facultades, departamentos o coordinaciones responden a componentes teóricos y metodológicos de las disciplinas. Esto se hace visible en la Facultad de Psicología de la UNAM, que

se separó de la Facultad de Filosofía y Letras en 1973, y si bien sólo se imparte una disciplina, se deja ver la gran diversidad de áreas de trabajo así como de corrientes teórico-metodológicas que a lo largo de los años se han ido desarrollando, tradicionalmente reconocidas como la psicología educativa, clínica, laboral u organizacional, social, experimental y psicofisiología.

Se puede analizar la consolidación de la psicología como disciplina al situarla en los diferentes momentos de su desarrollo en la UNAM. El primer indicio de su impartición es su presencia como una materia dentro la Escuela Nacional Preparatoria en 1896, consolidándose como disciplina al ofrecerse un doctorado en 1924, una maestría en 1930 y la licenciatura en 1950 (Facultad de Psicología, 2013). Durante esa década la formación se concentraba en dos grandes áreas; la psicoanalista, dividida entre personas provenientes de la escuela de Erick Fromm y personas que se formaron en Argentina y que mantenían una postura ortodoxa; el campo restante era una combinación “amorfa” dirigida hacia los estudios filosóficos o bien centrada en las aplicaciones psicopedagógicas de la disciplina (Lara Tapia, 1983). La enseñanza de la psicología en América Latina, discutida en el Primer Congreso de Estudiantes de Psicología Profesional (1957), presentaba problemas similares: una sub-profesionalización del psicólogo cuyo ejercicio profesional dependía de médicos psiquiatras y psicoanalistas, de filósofos y abogados, así como bajos presupuestos otorgados a la carrera y poco reconocimiento por parte del estado. Durante el congreso se identificó la necesidad de contar con dependencias separadas de las facultades de medicina y filosofía, así como contar con programas formativos con mayores prácticas y oportunidades para la investigación (Lara Tapia, 1983).

A principios de la década de los sesenta se establecen convenios con universidades y fundaciones estadounidenses para enviar a psicólogos mexicanos a formarse en la tradición de la psicología norteamericana. La psicología experimental se convierte en un espacio independiente de los médicos y psiquiatras en el que los psicólogos se especializaron en la psicología aplicada y abrieron nuevos campos de incidencia (Lara Tapia, 1983).

Es importante señalar que ya desde los años 40 el conductismo estaba presente en la psicología académica estadounidense, habiendo tenido un auge a lo largo de los siguientes 30 años. En psicología clínica, por ejemplo, se abre la posibilidad de formarse en Terapia Conductual, centrada en la modificación de la conducta a partir del trabajo desarrollado por Skinner sobre el condicionamiento operante (Benavides y Núñez, 1983). Durante estos años se hace cada vez más evidente la división entre psicoanalistas y psicólogos experimentales dentro del Colegio de Psicología, quienes sin embargo unían esfuerzos en la búsqueda de independizarse de la Facultad de Filosofía y Letras en donde estaban alojados.

Por ese entonces el Colegio de Psicología estaba organizado en departamentos: Clínica, Social, Experimental, Psicofisiología e Industrial. Un gran número de profesores y estudiantes proponía la separación para conformar la Facultad de Psicología, dejando atrás las raíces filosóficas de la disciplina para conformarse en una ciencia (Conroy, 1993). Es durante los años '70 que en México se desarrolla dicho modelo, iniciando en la Universidad Veracruzana y llegando a implantarse en el plan curricular de 1971 en la UNAM (Bruner, 1993).

Durante el periodo de 1969 y 1973 en el Colegio de Psicología se perfiló un cambio en las funciones de la psicología académica, de un modelo médico y psicoanalista a un paradigma conductista que empezaba a cobrar más fuerza tanto en las actividades de investigación como de formación de los estudiantes de la licenciatura (Landesmann, Hickman, Parra y Covarrubias, 2006). A la vez, durante este periodo de transición, la psicología en la UNAM estaba en búsqueda de una identidad disciplinar (Cueli, 1983) y pretendía difundir dicha identidad ante la sociedad al profesionalizarse. Como coordinador del Colegio durante ese periodo, el psicoanalista José Cueli impulsa "el desarrollo de una psicología nacional para marginados" (Cueli, 1983: 20) para intervenir en los problemas sociales del país, a partir de la cual se formara a estudiantes en la práctica situada en escuelas, hospitales e industrias.

La conformación de la Facultad de Psicología, en 1973, es un claro ejemplo de la conjunción –siguiendo la propuesta de Clark– entre disciplina e institución. La creación de un edificio propio, diseñado acorde con las nuevas necesidades de formación e investigación al incluir espacios para los laboratorios de investigación y cámaras de Gesell², da cuenta de cómo la disciplina, mediante sus rasgos, vocabularios y prácticas construye su “trinchera académica” (Clark, 1992) desde la cual se perfilaba una renovada función académica, además de que contribuía a la legitimación de la psicología como una disciplina científica e independiente del modelo médico.

El plan curricular de 1971 incluía una formación inicial de seis semestres en los que en gran medida se estudiaban procesos básicos desde una óptica conductual, sumándose a ésta una perspectiva psicobiológica de la conducta. Los siguientes cuatro semestres posibilitaban la especialización en las áreas de experimental y psicofisiología, además de otras como la clínica, educativa, social y laboral. La corriente psicodinámica era la otra gran fuerza paradigmática que regía a la facultad, paradigmas que por cierto nunca llegaron a encontrarse del todo.

1.2.1 El plan de estudios de 2008

Actualmente, en la Facultad de Psicología se implementa un plan curricular de reciente inserción (2008) que sustituye a su antecesor de 1971. La nueva propuesta busca introducir a los estudiantes en las diferentes áreas de la psicología desde el comienzo de la carrera, teniendo oportunidad de definir su trayectoria formativa a partir del 5º semestre al elegir materias optativas. En relación con la formación en la práctica, se refleja la necesidad de contar con prácticas supervisadas que

[F]omenten competencias académicas y profesionales de alto nivel; que permitan la integración docencia-servicio-investigación; acerquen al estudiante gradualmente a intervenir en los fenómenos psicológicos; lo doten de competencias

² Consiste en dos habitaciones divididas por una pared con una gran ventana que permite observar lo que pasa en la otra habitación sin que desde ésta los miren.

profesionales genéricas y especializadas; desarrollen su ética profesional y responsabilidad social; a la par que contribuyan a fortalecer la identidad profesional y universitaria y a dignificar su imagen pública. (Facultad de Psicología, 2008: 17)

En este sentido, el nuevo plan cuenta con más horas de asignaturas prácticas que el anterior; sin embargo es hasta el 5º semestre que los estudiantes pueden participar oficialmente y co-curricularmente en escenarios de práctica profesional. Las diferentes áreas disciplinares conjugan diferentes mecanismos de acercamiento a la práctica de manera extracurricular, sea por invitación de un profesor a incorporarse a un laboratorio de investigación experimental o a un proyecto de investigación en psicología social aun sin estar cursando el 5º semestre; o bien co-curricularmente a partir de ese semestre mediante programas institucionales³ que los insertan durante un semestre en algún centro comunitario para su formación en el campo clínico. Pareciera así que cada trinchera académica conforma mecanismos propios para acercar a los estudiantes a sus territorios disciplinares, esperando que desde su formación inicial o media se incorporen definitivamente a su campo disciplinar.

La fragmentación de la psicología parece inevitable puesto que sus áreas de especialización difieren en gran medida; desde su campo de trabajo, objetivos, teorías y métodos se perfila una psicología con apellido, acercándose a otras disciplinas como la pedagogía en el caso de la psicología educativa, o la sociología y antropología en el caso de la psicología social por ejemplo. Es como nos indica Becher:

[C]ada especialidad manifiesta ciertas características estructurales que la distinguen de las otras especialidades de la misma disciplina... es la especialidad y no su disciplina madre la unidad fundamental de análisis, donde se manifiestan más claramente las interrelaciones entre los aspectos cognitivos y sociales de la actividad académica. (1989: 22)

³ Mediante La Coordinación de Centros de Servicios a la Comunidad Universitaria y al Sector Social con el Programa de Escenarios Especializados y el Programa de Formación Profesional Supervisada, este último dirigido para los estudiantes de semestres de 7º y 8º.

Lo mismo señala Evetts (2003, citado en Hirsch, 2013), al indicar que dentro de las disciplinas encontramos diversos campos de especialización que incluso pueden llegar a ser más parecidos a otras disciplinas, produciendo así identidades profesionales múltiples dada esta diversidad, y en algunos casos, fragmentación.

Dentro de la Facultad de Psicología se deja ver esta división disciplinar al observar las coordinaciones académicas que organizan el trabajo de los profesores y de los investigadores. La coordinación de Psicología Clínica y de la Salud, Psicología Educativa, Psicología Social, Psicología del Trabajo, Psicobiología y Neurociencias y Psicología General Experimental, esparcidas entre diferentes edificios y cargo de un coordinador con experiencia en el campo de especialización, nos permiten observar cómo es que estos grupos se constituyen como “tribus y territorios” disciplinares (Becher, 1899). Mediante esta metáfora se busca comprender a los grupos de académicos como culturas que mantienen una serie de prácticas, mitos y rituales propios de su disciplina y especialización. Tal como señala Becher, “...las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan” (1989: 16). Siguiendo esta propuesta se pueden analizar las formas de trabajo que rigen a las distintas coordinaciones; por ejemplo, en las actividades didácticas de los cursos psicofisiología o psicología experimental es común encontrar pequeños simposios al final del semestre donde los estudiantes presentan resultados de pequeñas investigaciones realizadas a lo largo del semestre. Mientras tanto, en las clases de psicología educativa o en clínica se desarrollan como productos finales diagnósticos y propuestas de intervención con poblaciones diversas. Esto hace explícito que la división no es sencillamente estructural, sino que tienen que ver con distintos componentes culturales:

[La división se funda en] tradiciones, costumbres y prácticas, el conocimiento transmitido, las creencias, los principios morales y normas de conducta, como también sus formas lingüísticas y simbólicas de comunicación y los significados que comparten. Ser admitido como miembro de un sector en particular de la

profesión académica implica no solo un nivel suficiente de competencia en el propio oficio intelectual, sino también una medida adecuada de lealtad al propio grupo colegiado y de adhesión a sus normas. Analizar cómo un individuo es iniciado en la cultura de una disciplina resulta importante para la comprensión de esa cultura. (Becher, 1989: 44)

De acuerdo con la anterior cita, analizar cómo los psicólogos en formación se incorporan a la disciplina y sus diferentes tribus, resulta ser un ejercicio interesante para conocer los significados, prácticas, normas y vías de inserción que rigen en los distintos territorios de formación en la Facultad de Psicología de la UNAM.

El campo de la investigación científica en psicología está fuertemente integrado por la investigación experimental en el campo de las ciencias conductuales, la psicofisiología y las neurociencias, más apegadas a las ciencias naturales; y por otra parte en el campo de la psicología social, educativa y clínica, más cercanas a las ciencias sociales. Abordaré dos tradiciones de apropiación de un quehacer disciplinar: la investigación científica (al observar un laboratorio) y la intervención psicoterapéutica (al observar una clínica comunitaria). La primera se vincula con investigaciones sobre la formación de científicos en las llamadas ciencias duras o naturales y la segunda aborda la formación de profesionales en las profesiones de cuidado y del cuidado de la salud.

1.3 La psicología como ciencia

En este apartado me centraré en el estudio de la investigación en el campo de las ciencias conductuales cuya tradición metodológica está fuertemente apegada al empirismo lógico, misma que nutre a su vez las formas de incorporación de los científicos en formación.

Fortes y Lomnitz (1981) nos indican que es por medio de la socialización que los científicos en formación internalizan la ideología propia del quehacer científico. Lo anterior nos deja ver que no es suficiente con que adquieran ciertos conocimientos, sino que además deben internalizar una serie de

creencias y de valores relacionados con lo que es hacer ciencia, lo que significa ser un científico y formarse como tal. Estas creencias y valores implican niveles cognoscitivos, emocionales y sociales del quehacer científico. En este sentido, resulta importante estudiar lo que las autoras señalan como ideología científica, que guía las prácticas en la investigación, puesto que nos permite conocer la relación establecida entre un sistema de creencias y valores y sus usuarios. Este sistema está integrado por concepciones ideológicas que en la ciencia se expresan en la relación que tiene ésta con el universo, destacando que (Fortes y Lomnitz, 1981: 45):

1. El hombre puede conocer y controlar la naturaleza.
2. La ciencia y el método científico son los instrumentos que permiten al hombre comprender la naturaleza.
3. La ciencia es el único sistema verdadero de conocimiento para la comprensión de la naturaleza.
4. La meta más importante del científico es la búsqueda de la verdad y de esto obtiene su máxima gratificación.
5. El conocimiento de la naturaleza es normalmente bueno y puede salvar a la humanidad.
6. El conocimiento y la búsqueda de la verdad trascienden al individuo y constituyen el logro para la comunidad entera.

Al formarse en la investigación, los estudiantes se apropian de lo que Kuhn ha denominado “paradigma” científico. Al insertarse en una comunidad científica se aproximan tanto a las teorías, normas, leyes e instrumentos como a las creencias, valores e intuiciones metafísicas. Paradigma, en su uso, hace referencia a un modelo o patrón, y particularmente al aplicarlo en el conocimiento científico, es el que “establece el problema que debe resolverse; con frecuencia, la teoría del paradigma se encuentra implicada directamente en el diseño del aparato capaz de resolver el problema” (Kuhn, 1971: 57). Entonces, un paradigma indica a una comunidad científica aquellos objetos de estudio a investigar a partir de una teoría científica en particular y mediante

diseños experimentales e instrumentos pertinentes para ello. Sin embargo, más allá de las reglas establecidas, los paradigmas incluyen también aquellos elementos “tácitos” o provenientes de la práctica (Polanyi, 1958 citado en Kuhn, 1971: 82) que permiten la “coherencia” en la tradición investigativa (Kuhn, 1971) al hacer semejanzas entre un problema nuevo y otro resuelto por otros miembros de la comunidad científica para lograr hallarle solución sin necesariamente recurrir a las reglas.

En su Posdata en la edición de 1971 de “La estructura de las revoluciones científicas” Kuhn explicita que para que el término paradigma, que recibió críticas dadas las distintas definiciones que hace a lo largo del texto, no quede limitado por su vastedad descriptiva, es prudente adoptar otros conceptos. Por esto propone “matriz disciplinaria” para agrupar ciertos componentes que ya delineaba al hablar de paradigmas: las “generalizaciones simbólicas” que son expresiones formalizadas a manera de fórmulas o descripciones que se toman como leyes o definiciones; la creencia en ciertos modelos o “las partes metafísicas de los paradigmas” que permiten decir qué problemas y soluciones son aceptados por la comunidad; los valores que se utilizan para emitir juicios de validación; y los “ejemplares” o ejemplos compartidos de lo que son los problemas y soluciones de la ciencia y que se utilizan para la formación de los nuevos miembros de la comunidad científica. Los ejemplares permiten practicar la ciencia, experimentar en el ejercicio y manipular los postulados científicos. Y como indica Kuhn (1971) permiten al científico en formación comprender problemas y hallar soluciones al encontrar la similitud con aquellos ejemplares modelo aprendidos anteriormente, abriendo camino para mirar, analizar y resolver posteriores problemas. Se puede pensar que los ejemplares permiten aproximarse a los otros componentes de la matriz disciplinaria en la práctica, puesto que para entender un problema y hallarle solución se recurre no sólo a los ejemplares previamente conocidos, sino también a las generalizaciones simbólicas que los nombran, los modelos de creencia que indican las soluciones adecuadas y los valores que guían cómo han de ser considerados como válidas las soluciones. Los ejemplares son

construidos mediante los repertorios de valores, creencias e intuiciones que los científicos comparten acerca de su quehacer; y al mismo tiempo los ejemplares objetivados alimentan dichas comprensiones de lo que es la ciencia y lo científico.

De acuerdo con Kuhn, la matriz disciplinar conjuga “los elementos compartidos que permiten dar cuenta del carácter relativamente poco problemático de la comunicación profesional y de la relativa unanimidad de criterio profesional en el seno de una comunidad científica” (citado en Suppe, 1979: 168). Y es la que guía la práctica investigativa de la “ciencia normal”, que propone problemas y soluciones a partir de los componentes compartidos de la matriz, resolviendo también a partir de éstos las posibles anomalías o cuestiones inesperadas que surgen en la investigación.

Apropiarse de una matriz disciplinar es un proceso continuo de formación en el que la práctica científica guía la participación de los estudiantes y al hacerlo es también aprehendida por éstos. De acuerdo con Fortes y Lomnitz, la práctica de la investigación científica requiere de la “adquisición de hábitos y habilidades de trabajo” para el control conductual (1981: 48). Entre éstos se encuentra la capacidad de organización, de realizar un trabajo sistemático y estar dispuesto a las largas jornadas de trabajo. A su vez, se requiere de una disciplina mental mediante un pensamiento, lenguaje y conocimiento científicos particulares que van modelando el quehacer científico mediante símbolos, significados y reglas. Lo que esta estructura controladora permite es una habilidad para desarrollar formas de razonamiento lógico y la formalización de ideas; incluye procesos como la integración, clasificación y ordenamiento e implica procesos de pensamiento del tipo inductivo, deductivo y analógico.

Una práctica central en el quehacer científico es la observación, mediante la cual se construyen los objetos de estudio de la ciencia, siendo para los científicos el “motor” de los descubrimientos y “baluarte” de la evidencia, además de que permite cultivar los sentidos y juicios en los nuevos científicos (Daston y Lunbeck, 2011: 7). La observación puede ser analizada también como producto de la investigación científica al convertirse en la evidencia

empírica de postulados y teorías que permiten la acumulación de la ciencia. Como práctica y objeto, la observación se convierte también en una forma de vida de los científicos, guiando las formas de pensamiento, de organización colectiva y de construcción y uso de instrumentos de investigación (Daston y Lunbeck, 2011).

Aunado a las prácticas de observación y la estructuración de un pensamiento lógico, coexiste una fuerte relación afectiva con el objeto de estudio como la motivación hacia el trabajo científico. Desde el mundo científico, se hace necesario evitar que lo subjetivo interfiera con la objetividad que se persigue, por ello se promueve un cierto alejamiento respecto a su objeto de estudio. Aunque por otra parte, la liberación de emociones estimulan y dinamizan el proceso científico, entre ellas están los estímulos motivacionales basados en gran medida por los deseos de conocer, el trabajar en equipo e incluso competir con otros científicos (Fortes y Lomnitz, 1981).

Dar rienda suelta a la curiosidad, buscar preguntas y respuestas, sentirse brillante e intelectualmente productivo, obtener resultado y verlos impresos y, en el caso de los investigadores experimentales, el observar y manipular la realidad en el laboratorio, se consideran fuentes de goce. (Fortes y Lomnitz, 1981: 59)

Formarse como científico implica una inmersión a una cultura particular con normas, significados, prácticas y valores específicos centrados en la investigación y generación de conocimiento.

La formación de científicos, además de los cursos establecidos por las carreras científicas, ocurre dentro de laboratorios de investigación en los que pueden ser partícipes de las prácticas cotidianas del quehacer científico. De acuerdo con las investigaciones de Latour y Woolgar (1995) los procesos cotidianos, los objetos y productos de uso recurrente así como las conversaciones informales resultan ser de gran importancia para el desarrollo del conocimiento científico; mismos que, en conjunto con aquellas comunicaciones más formales en seminarios y productos más elaborados como los artículos de investigación, permiten a los científicos dar sentido a sus

observaciones y comunicar sus resultados. Los laboratorios, tal como indican Remedi, Didou, Oviedo y Ramírez (2010), realizan tanto actividades de tipo artesanal para la recolección y tratamiento de los datos, como aquellas vinculadas al trabajo de construcción de ideas presentes en el análisis de datos, en las discusiones entre colegas y la producción escrita. Dichas actividades están organizadas a su vez por medio de sistemas jerárquicos de división del trabajo dependiendo de los cargos y roles de sus miembros. Y sin embargo, como señalan Latour y Woolgar (1995) lo técnico y lo sustancial en cuanto a metodología o conceptos, no necesariamente se encuentran separados ni en la actividad ni en la división de roles.

Se puede decir que los científicos en formación deberán de conocer y apropiarse de una cultura cuyo lenguaje, prácticas, artefactos y sentidos se viven cotidianamente en espacios como los laboratorios, y posibilitan que estos nuevos miembros de la comunidad científica experimenten, participen y se comprometan en la práctica.

1.4 La psicología como profesión de servicio

Ahora analizaremos la conformación del campo profesional de la psicología, centrándonos en su función de atención y servicio a la comunidad, objetivos que hallamos en el campo de intervención de la psicología clínica, educativa, laboral y comunitaria.

Las profesiones pueden entenderse como un conjunto de personas que brindan un servicio a la sociedad y públicos específicos y que comparten conocimientos y habilidades sistematizados y generalizados, mismos que han sido adquiridos en el ámbito académico y con la experiencia laboral (Sinclair, Simon y Petifor, 1998, citado en Becerra, 2008). A su vez Hickson y Thomas (1969, citado en Macotela, 2007) indican que las profesiones comparten criterios normativos y códigos éticos que regulan el ejercicio profesional y las relaciones entre pares, y también criterios gremiales, que sistematizan las formas de organización de sus miembros, como las asociaciones, escuelas o

sociedades. Así mismo, las profesiones se organizan en espacios académicos para lograr la adscripción y formación de nuevos miembros.

La psicología puede identificarse como una profesión de servicio al cuidado de la salud mental, en sus áreas de intervención clínica; de servicio psicopedagógico en la intervención en ámbitos escolares, o bien de servicio de diagnóstico y mejora de las condiciones de trabajo en el ámbito laboral o de mejora de las condiciones de vida en el ámbito comunitario. En todos estos casos se trata de un trabajo que se realiza “sobre los otros” que busca “accionar directamente sobre las conductas, los sentimientos, los valores y las representaciones de los individuos... la formación y transformación de nuestros juicios, de nuestras maneras de actuar, de nuestra identidad...” (Dubet, 2006: 17).

El trabajo sobre los otros, hasta antes de la modernidad seguía firmemente un programa institucional que designa la forma en que estos profesionales han de aproximarse a su disciplina y cómo se han de relacionarse con los otros. Este programa institucional de formación de futuros profesionales se ha basado, de acuerdo con Dubet (2006: 22-23), en tres ejes fundamentales: 1) el trabajo sobre los otros es una forma de mediación entre los valores universales y los individuos particulares; 2) al estar fundamentalmente basado en valores, este trabajo es considerado una vocación; y 3) lo que este trabajo pretende es a la par socializar al individuo al inculcar estos valores y a la par espera que con ello las personas se vuelvan libres y autónomas. Para el caso de la psicología clínica y la psicoterapia, estas tres características se dejan ver explícitamente. En general, la elección de la carrera de psicología es guiada en gran medida por el imaginario que la sociedad comparte sobre la disciplina, la terapia y el psicoanálisis. De esta forma, muchos estudiantes se aproximan a ella con la firme idea de ayudar a las personas al escucharlas y brindarles un tratamiento adecuado para que puedan mejorar su salud mental. Mediante la terapia se pretende encaminar a las personas a que puedan identificar sus problemas, las formas de reacción ante ellos y encontrar la mejor de enfrentarlos (de Diego, 2011).

Para el caso de la psicología clínica, que mucho se ha alimentado de la medicina, especialmente de la psiquiatría, se tiene como antecedente el pasado de dichas profesiones: la asistencia, caridad y cuidado de los enfermos, considerados “locos” en el caso de los enfermos mentales, que en un inicio estuvo a cargo de la iglesia (Castel, 1997). El fortalecimiento del modelo médico durante el siglo XIX, centrado en la investigación científica y en la intervención técnica, consolidó el enfoque salud/enfermedad. Durante ese siglo la enfermedad, y en especial la enfermedad mental, debía ser tratada de manera aislada, surgiendo así los hospitales-asilo en el que el encierro y distanciamiento del enfermo con los sanos era esencial para la búsqueda de la cura (Castel, 2009).

La herencia de la tradición asistencialista así como del enfoque salud/enfermedad se hace presente en algunas prácticas actuales de la psicología clínica. En muchas ocasiones, los psicoterapeutas deberán de tratar casos clínicos complejos, en donde se enfrentarán al sufrimiento de los pacientes, conocerán situaciones de vida difíciles y ante ello deberán de manejar sus emociones para el mejor beneficio del paciente. En ese sentido, no basta que los estudiantes de psicología quieran ser psicoterapeutas o vean en la práctica un futuro laboral prometedor, sino que hace falta que “estén hechos para ella” (Dubet, 2006: 42). La psicología clínica, como la enfermería, el trabajo social, o la docencia, son profesiones en las que la personalidad, las cualidades en la forma de relación con los otros y la afectividad son parte importante del trabajo cotidiano. Así, más que desarrollar un rol profesional, los profesionales configuran su estilo personal de trabajo (Dubet, 2006).

La estrecha relación entre medicina, psiquiatría y psicología clínica permaneció hasta mediados del siglo XX, etapa en la que como he mencionado en este capítulo, se perfiló la conformación de la psicología como una profesión independiente. El psicoanálisis dejaba de ser dominio exclusivo de médicos, y además, se fortalecían escuelas diferentes del psicoanálisis ortodoxo de Freud. El desarrollo de la psicología experimental aplicada y del conductismo favorecieron la introducción de otro modelo de intervención, ya no centrado en

médico dedicado a encontrar la cura, sino el de la modificación del comportamiento para evitar aquellas conductas problemáticas y mejorar la adaptación de las personas en su medio.

En la actualidad, la intervención psicoterapéutica no sólo incluye la consulta privada de corte psicoanalista, sino que existen diferentes modelos de intervención provenientes de enfoques teóricos y metodológicos diversos como el psicodinámico, que incluye al psicoanalítico en sus diferentes variantes, el modelo cognitivo-conductual proveniente de la psicología conductual y cognitiva centrado en la terapia breve, el modelo sistémico desarrollado desde la Terapia Familiar y las nombradas Terapias posmodernas que recuperaron algunas formas de trabajo de la Terapia Familiar, como la Terapia Narrativa por ejemplo.

A su vez, coexisten diferentes espacios y formas de trabajo mediante los cuales los psicoterapeutas pueden intervenir en distintas poblaciones dependiendo de sus necesidades y demandas. El quehacer profesional del psicoterapeuta puede encontrarse en la consulta privada, la terapia en hospitales e instituciones de salud (grupal e individual), la consejería en instituciones escolares, las clínicas de asistencia privada y los centros comunitarios de atención a localidades y poblaciones específicas. Cada escenario exige a los profesionistas la implementación de diferentes formas de trabajo, sea éste individual, entre colegas o de manera interdisciplinar y dirigida a comunidades, grupos de personas o individuos.

1.5 La formación de psicólogos: un breve estado de la cuestión

La formación profesional se puede entender como un proceso social de conformación y preparación del sujeto para su inserción en el ámbito laboral. Formarse como profesional en una Institución de Educación Superior implica una inmersión gradual a la disciplina y su práctica a través de un plan curricular diseñado para que los estudiantes adquieran los conocimientos, las habilidades y los valores propios de su profesión.

De acuerdo con García de la Sienra y en relación con la concepción clásica de la *Bildung*, la formación puede ser descrita como un proceso de

desarrollo en donde se “despliegan y cultivan” las “capacidades y habilidades” de cada persona, implicando “la apropiación total de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma” (2006, citado en Ducoing, 2013: 53). Desde una postura de la formación como construcción de la autonomía, se indica que se trata de un proceso de construcción de identidad, de la capacidad de autodeterminación (Ezcurdia, 2006 citado en Ducoing, 2013) y autoformación para orientar su proceso educativo (Yurén, 2004 citado en Ducoing, 2013), o como señala Castañeda (2009, citado en Ducoing, 2013) para apropiarse de su poder de formación y tomar centralidad en dicho proceso.

Algunas investigaciones sobre la formación profesional se centran en el aprendizaje de conocimientos y habilidades o más recientemente en la adquisición de competencias profesionales, como el trabajo de Zabalza (2007) acerca de las competencias del profesorado universitario, o los estudios acerca de las competencias disciplinares (Pinilla, 2011; González y González, 2008). Otros estudios se concentran en la apropiación de la cultura profesional como el de Jiménez (2009), quien habla de la cultura de formación de investigadores en ciencias sociales. Se resaltan como elementos de dicha cultura los conocimientos, costumbres, creencias, valores y tradiciones que comparten sus miembros, destacando a su vez el carácter contextual, histórico y cotidiano en la conformación de símbolos colectivos.

Otra línea de trabajo es la referida a la investigación de las prácticas profesionales y su relación con la formación profesional. Diversas investigaciones dan cuenta de las implicaciones formativas que tiene la participación en espacios de práctica para los estudiantes universitarios. Durán y Durán (2012) destacan las vivencias y transformaciones que se desarrollan en este tipo de experiencias formativas y de la apropiación de competencias sociales como el compromiso ético, el trabajo en equipo y la responsabilidad profesional. El trabajo de Sánchez de Mantrana (2005) muestra los aprendizajes que estudiantes de distintas profesiones, como medicina veterinaria, idiomas y diferentes ingenierías desarrollan al participar en pasantías que les permiten tener “experiencias laborales reales”. Los alumnos

destacan el haber podido aplicar los conocimientos aprendidos en los cursos, actualizarse, desarrollar habilidades de autoevaluación y empleabilidad. En este mismo sentido, autores como Díaz Barriga, Hernández, Rigo, Saad y Delgado (2006) señalan como uno de los retos actuales para la formación profesional es contar con prácticas situadas basadas en el aprendizaje reflexivo, escenario indispensable para el desarrollo de competencias, la asunción de responsabilidades y de roles requeridos. Macotela (2007) indica las limitaciones que tienen las visitas a escenarios reales u observaciones de prácticas, puesto que hay evidencias que indican que esto no garantiza que los estudiantes puedan resolver problemas al transferir dichos conocimientos al escenario laboral. Destaca por el contrario, un modelo que permita al estudiante “aprender haciendo” en un escenario real, guiado por un tutor que le permita desarrollar y ejecutar conocimientos, habilidades y actitudes. Eurasquin y sus colegas (2006) proponen el análisis de problemas situados en la práctica, de manera que se favorezca la implicación e intervención de los estudiantes para la realización de hipótesis y la búsqueda de soluciones posibles. Por su parte, Rodríguez (2014) analiza en estudiantes que asisten a escenarios de práctica, la apropiación de significados sobre la psicología, los principales referentes para la construcción de la identificación con la profesión, el sentido de pertenencia y la construcción de rasgos deseables en los psicólogos.

En indagaciones previas propias (de Diego, 2011; de Diego y Sánchez, 2010; Rodríguez, de Diego y Jurado, 2009) he resaltado la importancia de estudiar la formación profesional de estudiantes de psicología de tal suerte que se puedan comprender los procesos de apropiación de conocimientos, herramientas y valores, de construcción de significados y la elaboración de sentidos por parte de los jóvenes en relación con una disciplina particular. Son muchos los significados que se tejen dentro de su formación profesional, algunos relacionados con las concepciones acerca de la disciplina, de cómo enseñar y aprenderla así como de las prácticas que favorecen su apropiación. A su vez, se elaboran sentidos particulares acerca del ser joven universitario y ser

profesional en formación, en los que se vislumbran procesos afectivos, de identificación y de construcción de identidades.

CAPÍTULO 2

LA FORMACIÓN EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL: PARTICIPACIÓN, APRENDIZAJES, APROPIACIÓN Y CONFIGURACIÓN DE IDENTIDADES PROFESIONALES

No hay una sola realidad, cabo. Existen múltiples realidades. No hay un único mundo. Sino muchos mundos, y todos discurren en paralelo, mundos y antimundos, mundos y sombras de mundos.

Paul Auster, 2008

Este capítulo presenta los referentes teóricos que acompañan la investigación sobre la participación de los estudiantes de psicología en las comunidades de práctica profesional. Permiten aproximarnos a nuestros sujetos de estudio, los psicólogos en formación; al objeto de investigación, la formación y participación en prácticas de la cultura disciplinar; y a los procesos psicosociales y culturales mediante los cuales se desarrolla su participación.

Los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM, como muchos otros estudiantes de diversas Instituciones de Educación Superior, han tomado decisiones relacionadas con su futuro como estudiantes y también como futuros profesionistas. Desde el bachillerato han ido perfilando ciertos gustos e intereses por particulares campos de conocimiento y profesiones, sea a partir de cursar ciertas clases o bien teniendo experiencias fuera de la escuela. Construyen perspectivas de qué podrían hacer una vez que terminen sus estudios superiores, identificándose con ciertas disciplinas. Los participantes de esta investigación construyeron el conocimiento de la psicología a partir de las representaciones o imaginarios colectivos, o bien mediante experiencias directas con profesionistas, pudiendo conocer u observar su práctica profesional. La elección de la carrera profesional implicó para los psicólogos en formación la reflexión en torno a sus gustos e intereses, a las recomendaciones de sus familiares, y a las posibilidades laborales y económicas que suponían tendrán al finalizar sus estudios. De manera general, los estudiantes esperan

aprender todo lo necesario para poder desenvolverse en el mundo laboral que les espera al graduarse.

La formación puede analizarse como un proceso de desarrollo, apropiación (García de la Sienna, 2006; Zarzar y Díaz, 2003 citados en Ducoing, 2013) y aprendizaje de capacidades y conocimientos mediante la experiencia a lo largo de la vida que permiten a las personas controlar su actuar, emitir juicios y asumir responsabilidades y compromisos al tiempo que configuran subjetividades (Zarzar y Díaz, 2003 citados en Ducoing, 2013). Siguiendo este posicionamiento basado en el desarrollo y aprendizaje, se puede entender que la formación profesional no sólo se refiere al aprendizaje de teorías y procedimientos disciplinares, sino al proceso de apropiación de dichos conocimientos, de actitudes y valores de la ética profesional y otros aspectos de la cultura de una profesión, tal como los aspectos relacionales, organizacionales e identitarios en el quehacer profesional. El proceso de apropiación de la profesión se desarrolla de manera situada en contextos histórico-culturales, mediado por herramientas y símbolos en situaciones de interacción con otras personas y al participar en prácticas propias del quehacer profesional (Rodríguez, de Diego y Jurado, 2011). Se trata de aprender de y con otros en proyectos no sólo en los espacios escolares de las aulas, sino también al margen o en los límites de los dispositivos universitarios de formación (Romero y Yurén, 2008, citados en Ducoing y Esteva, 2013).

En este sentido el modelo histórico-cultural y la teoría de la actividad, desarrollados inicialmente por la conocida troika rusa conformada por L.S. Vygotsky y sus alumnos A.R. Luria y A. Leontiev, representa un eje teórico y metodológico clave para comprender los procesos de formación profesional. Vygotsky revolucionó la psicología conductual de su época al oponerse a las explicaciones reduccionistas de la reflexología y proponer una psicología que estudiase el desarrollo de las funciones psicológicas superiores al proponer una en la relación dialéctica entre personas y cultura.

[El sujeto] No es un reflejo pasivo del medio ni un espíritu previo al contacto con las cosas y las personas. Por el contrario, es un

resultado de la relación. [...] Las funciones superiores no son solamente un requisito de la comunicación, sino que son un resultado de la comunicación misma. (Rivière, 1988: 41-42)

Desde la psicología histórico-cultural se han formulado comprensiones de los procesos psicológicos no como inherentes a una mente individual, sino de una “mente extracortical” o una “conciencia cultural distribuida” (Luria, 1979 citado en del Río y Álvarez, 1994) que se constituye en prácticas mediadas por otras personas, artefactos y contextos culturales.

[L]as personas parecen pensar en conjunción o en asociación con otros, y con la ayuda de herramientas y medios que la cultura les proporciona. Los conocimientos, pareciera, nos son herramientas vaciadas de contenido que se apliquen a este o aquel problema; antes bien, aparecen en una situación que acometen grupos de personas y con las herramientas que disponen. (Salomon, 2001: 13)

El aprendizaje no es visto como un proceso psicológico individual, sino como un proceso psicológico superior construido histórica y socialmente a través de mediadores culturales (Vygotsky, 1995). El individuo es visto como un ser biológicamente cultural (Cyrulnik, 2004; de Waal, 2002) que necesariamente requiere de los artefactos culturales o “prótesis culturales” para formarse e intervenir en su sociedad y comunidades (Bruner, 2006). Los artefactos culturales son herramientas físicas e instrumentos simbólicos que sirven como mediadores en la construcción de las funciones psicológicas superiores. “Toda función psicológica superior ha sido externa porque ha sido social en algún momento anterior a su transformación en una auténtica función psicológica interna” (Vygotsky, 1981, cit. en Wertsch, 1988: 79). Generalmente, esto se ha traducido del ruso como “interiorización”, sin embargo, Vygotsky no concebía este proceso como una copia individual del mundo social, sino como un proceso de transformación y creación de los procesos psicológicos internos mediante las formas semióticas culturales. Para Vygotsky, el desarrollo de la conciencia significaba un “contacto social con uno mismo”, es decir, era resultado no de un desarrollo solipsista, sino de una relación social con los otros (Rivière, 1988).

Además, como profundizaría más tarde Leontiev en sus escritos, persona y cultura no sólo se entrelazan mediante los artefactos culturales, sino que se articulan en la actividad, es decir en el uso situado e intencionado de dichos artefactos, imprimiendo así un sentido de compromiso activo a las personas (Holland, Lachicotte Jr., Skinner y Cain, 1998).

En este sentido, resulta más apropiado hablar de un proceso de apropiación, tal y como lo comprende Rogoff (1995) quien señala que al ser la persona parte misma de la actividad, no puede ser separada de ésta ni tampoco sostener que las personas incorporan elementos externos a su individualidad. La apropiación puede ser entendida también como el proceso de participación en las prácticas de una comunidad, en el que el compromiso del que aprende deviene en la configuración de sí mismo como persona como parte de los cambios en la participación e implicación en la actividad.

Lo anterior se relaciona muy bien con las propuestas sobre la conformación de las personas, o la “autoría del yo” de la que habla Mikhail Bakhtin (1981, citado en Holland et al., 1998) al señalar que el ambiente en el que nos desarrollamos está poblado de múltiples palabras, de diversos discursos, géneros y sistemas de creencia que coexisten en la heteroglosia del lenguaje. Las palabras que utilizamos están empapadas entonces de esos diferentes contextos de los cuales históricamente provienen, sin embargo se convierten en “nuestras” palabras las adaptamos y las cargamos de intenciones propias para usarlas: cuando nos apropiamos de ellas.

Por una parte la fuerza social, o bien esas voces de la cultura y de los otros, nos posiciona en un lugar, pero también nos da las herramientas para transformarnos e intervenir en nuestra cultura y en ese sentido para transformarnos a nosotros mismos.

2.1 Participación en las prácticas sociales de formación de psicólogos

La formación profesional implica participar en diversas prácticas sociales relacionadas con el aprendizaje y apropiación de una disciplina como son clases en aula o las prácticas profesionales. En ellas asumen ciertos roles

vinculados con la profesión y construyen una idea de sí mismos al mirarse como futuros profesionistas. Analizar la participación que los y las estudiantes en distintas prácticas sociales nos permite tener un acercamiento a la configuración de identidades y subjetividades, más cercanas al ámbito personal, en conjunto con los contextos situados de práctica y las estructuras que los conforman, centrados estos en un ámbito sociocultural (Dreier, 2010). Participar en una práctica social significa estar situado en un contexto local, donde se entablan relaciones, se orientan acciones, se desarrollan pensamientos y sentimientos estrechamente vinculados con las formas de participación que la persona asuma en dichos contextos de práctica social.

Los estudiantes de psicología bien pueden participar en el salón de clases, en las conversaciones con compañeros de estudio, en talleres, cursos y congresos, o bien en escenarios de práctica profesional. Como menciona Dreier (2010), la práctica social no es homogénea, es translocal, diversa y situada en diferentes contextos de acción que se conectan con otros contextos, posibilitando la construcción de aprendizajes diversos, multiafiliaciones e identidades. Estos jóvenes atraviesan cada escenario, realizan diferentes actividades y se implican de muy diversas maneras, pero siempre conservan la experiencia y significación de pertenecer a todos ellos.

Participar en las diferentes prácticas formativas significa el desarrollo de un proceso continuo de aprendizaje, es decir de comprensión de la práctica, de los conocimientos y de la acción que dichos contextos exigen para sus participantes (Lave, 2001). El aprendizaje en la práctica social:

Incluye el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, los criterios especificados, los procedimientos codificados, las regulaciones y los contratos que las diversas prácticas determinan para una variedad de propósitos. (Wenger, 2001: 71)

Al formarse como psicólogos, los estudiantes deberán de aprender el lenguaje de las neurociencias para comprender el funcionamiento del Sistema Nervioso Central y de las interacciones establecidas entre las neuronas, las leyes que

rigen el comportamiento de los humanos y de otros organismos y la relación que tienen estímulos, respuestas y condición ambiental donde suceden. Aprenderán a utilizar el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales (mejor conocido por sus siglas en inglés DSM con su actual versión V) para hacer un diagnóstico clínico, haciendo uso de los términos especializados para ello. Aprenderán también las formas en las que los psicólogos se posicionan ante las personas que solicitan sus servicios, identificando lo que pueden y no pueden hacer, por ejemplo nunca podrán prescribir medicamentos como los psiquiatras. Tendrán que tener conocimientos acerca del funcionamiento de las escuelas o empresas de trabajo para lograr formular diagnósticos y programas de intervención.

Pero también incluye todas las relaciones implícitas, las conversaciones tácitas, las señas sutiles, las normas no escritas, las intuiciones reconocibles, las percepciones específicas, las sensibilidades afinadas, las comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad". (Wenger, 2001: 71)

En la carrera de psicología se aprenden a su vez las formas con las que los profesores se miran entre sí dependiendo si pertenecen al área social, educacional, clínica, laboral, experimental o psicofisiológica. Y aún más, dependiendo del enfoque teórico-metodológico al cual se adscriban. Recordemos la propia historia de la conformación de la Facultad de Psicología de la UNAM, caracterizada por la lucha de poder entre los psicoanalistas y los psicólogos experimentales ante la definición identitaria de la disciplina. En la facultad, los psicólogos experimentales pueden ser llamados "ratólogos" en referencia a su trabajo de investigación con ratas de laboratorio. O bien llamar "laboratorio del amor" al grupo de investigadores sociales que se dedican a indagar procesos relacionados con la vida en pareja. Desde las diferentes áreas de especialización se valoran incluso de manera diferenciada a los estudiantes. Por ejemplo, postular que los mejores se han de desempeñar en el área de la psicobiología al considerarse de alta complejidad, y desdeñar a los estudiantes que se especialicen en el área laboral, al pensar que se limitarán a realizar

cursos de capacitación. O también al considerar que los estudios cuantitativos son de mayor relevancia y seriedad que los cualitativos. Los estudiantes de psicología deberán de moverse a través de una serie de discursos que se presentan en las clases y los pasillos de la facultad, que van marcando fuertemente las jerarquías presentes en torno a los saberes y las prácticas de las diferentes psicologías cosificadas en relaciones de poder, grupos de trabajo y capitales diferenciales (Bourdieu, 1985, citado en Holland et al., 1998). Lo anterior se conoce y aprende en la cotidianeidad de transitar por estos espacios.

Estos aprendizajes, tanto tácitos como implícitos, guiarán la actuación de las personas, identificando lo que pueden o no hacer, lo que se espera de ellos y lo que se pretende lograr con su trabajo. Es decir, participar implica aprender ciertas formas de actuar, de relacionarse con otros y de ser en los contextos de práctica. “La participación se refiere al proceso de tomar parte y también a las relaciones con otras personas que reflejan este proceso. Sugiere por igual acción y conexión” (Wenger, 2001: 80). Al participar nos comprometemos con las tareas y objetivos que se persiguen en distintas prácticas sociales, pertenecemos a dichas prácticas en la medida en la que somos reconocidos como parte de dicho contexto y en la medida en la que reconocemos a su vez a los otros como miembros de éste. El reconocimiento mutuo deviene en una mutualidad, ser ante los otros y ante uno mismo partícipe y miembro de una práctica social situada. La mutualidad conlleva la identificación con las actividades y formas de ser en una práctica social, se configura entonces en una identidad.

Más allá de las diferentes especialidades, ser estudiante de psicología es reconocerse entre otros estudiantes y entre los profesores al compartir un lenguaje común, haciendo uso de conceptos especializados e incluso de chistes relacionados con la profesión. Esta dialogicidad retroalimenta la concepción que tienen de sí mismos, identificándose como parte de la facultad y como parte de una disciplina en común.

2.2 Mundos figurados: las tradiciones, significados y prácticas en la conformación de las identidades personales

Las distintas prácticas sociales de formación profesional son atravesadas y configuradas a partir de tradiciones, significaciones y prácticas de la propia psicología y sus áreas de especialización; construidas histórica y culturalmente tienen presencia a lo largo del tiempo, en diferentes espacios e influyendo en diferentes actores. La propuesta conceptual de los mundos figurados (Holland et al., 1998) da cuenta de las esferas o campos de interpretación en la que determinados agentes participan. Destaca el énfasis que colocan en las imaginaciones, social, cultural e históricamente construidas, que median las relaciones entre los participantes de estos mundos colectivos. Así el romance, la academia, el feminismo entre otros ámbitos se pueden considerar como mundos figurados poblados por agentes particulares, quienes están comprometidos en una serie de actos de significado, movilizados por un conjunto de motivaciones, quienes se relacionan a través de signos y herramientas específicas. Los mundos figurados pueden comprenderse también como mundos narrados o dramatizados, involucrando a personajes específicos en ciertas tramas delineadas por este conjunto de interpretaciones e imaginarios acerca del mundo figurado.

Se trata de fenómenos históricos, socialmente organizados y reproducidos, tienen un sentido institucional, dividen y relacionan a los participantes en roles y dependen de la interacción y de la intersubjetividad de sus miembros para permanecer y transformarse. Y sin embargo, no se limitan a describir a quienes habitan en ellos como representaciones de la división del trabajo o de la asignación de roles, sino que además otorgan a las personas de voz y tono, es decir están conformados con tipificaciones particulares y por sujetos particulares. “Los mundos figurados, como las actividades, no son tanto cosas u objetos a ser aprehendidos, sino procesos o tradiciones de aprehensión que nos reúnen y dan forma al mismo tiempo que nuestras vidas los intersectan” (Holland et al., 1998: 41, traducción propia). Éstos toman forma y dotan de forma a las coproducciones de actividad, discursos, actuaciones y

artefactos; cambian constantemente a partir de las improvisaciones de sus participantes y a su vez permanecen en la cosificación de sus prácticas y artefactos culturales (Holland et al., 1998).

La psicología experimental, como campo para la investigación, es un mundo figurado que atraviesa diferentes prácticas académicas, laboratorios y aulas universitarias en donde se comparten ciertos referentes acerca de lo que significa ser un investigador, las relaciones que los jóvenes investigadores habrán de tener con los investigadores consolidados, los conocimientos, métodos de investigación y teorías apropiadas, e incluso la vestimenta que han de portar en la exposición de artículos de investigación en los seminarios de discusión. A su vez, el mundo figurado del empirismo lógico, de más amplia influencia y tradición, nutre las significaciones y prácticas cotidianas de los psicólogos experimentales y los encamina a un quehacer científico particular con ciertas normas, concepciones y expectativas de indagación.

Desde otra perspectiva, el antropólogo Jan Nesper (1994), basándose en la teoría del Actor-red de Latour y Callon, propone pensar las prácticas culturales y sociales de participación como redes en las que la actividad en un escenario está conectada con otras formas de actividad y participación situadas en espacio y tiempo distintos. Siguiendo esta propuesta, se entiende que las personas no participan en escenarios aislados, sino que se movilizan en un mundo de saberes y aprendizaje hilado por las múltiples prácticas que lo constituyen. Mediante esta formulación se critica las limitantes que Nesper encuentra en la propuesta vygotskiana de la interiorización, y en la mirada centrada en el sujeto y la interacción cara a cara de la psicología sociocultural. Se habla entonces de elementos y nodos en redes de actividad, de la conexión entre personas, objetos, prácticas, representaciones y de los discursos y otras formas de poder que organizan la participación y trayectoria de los actores. La formación profesional bien puede analizarse mediante el enfoque de actor red, tal y como hace Nesper con estudiantes de física y de administración en su texto *Knowledge in motion* (1994); en el que se enfatiza que el aprendizaje en un disciplina debe entenderse como la organización espacial y temporal de la

distribución de los actores-redes de las que se forma parte y no como una función de desarrollo interno de los individuos. El aprendizaje es sólo posible mediante la movilización de las personas en la red y al seguir una trayectoria que conjugue al actor-red en prácticas relevantes (1994: 10-11).

La relación entre espacios y tiempo más amplios con lo local, las prácticas institucionalizadas con la participación situada de las personas así como los procesos de permanencia y cambio en las redes o mundos figurados, resultan un reto para la elaboración de conceptos y relaciones teóricas que permitan su comprensión. Sin embargo, identifico en la propuesta de los mundos figurados una aproximación que pretende vincular los procesos históricos y culturales de los contextos de práctica con aquellos presentes en el desarrollo de las personas.

2.3 La comunidad de práctica: repertorio cultural, compromiso mutuo

Al ingresar a la Facultad de Psicología muchos de los estudiantes desconocen en gran medida el plan de estudios y sobre todo las opciones formativas que se ofrecen además de las clases en el aula. Y aunque ansían tener experiencia en la práctica profesional, pocos se movilizan de manera temprana para insertarse en algún espacio cercano al mundo laboral del psicólogo. Sin embargo, la facultad ofrece opciones para ello, sea por vía institucional mediante algún programa formativo o bien por cuenta propia del estudiante al vincularse con algún profesor que, además de impartir clases, se dedica a la investigación o a la intervención en algún espacio laboral. De esta forma pueden incorporarse al quehacer profesional de laboratorios y grupos de investigación, centros de atención psicoterapéutica o psicopedagógica, instituciones de salud u otros centros de trabajo donde se desempeña el psicólogo.

Estos escenarios de participación pertenecen a los mundos figurados del quehacer de la psicología como disciplina científica y como profesión de servicio; y como tales son poblados por las tradiciones conceptuales y de práctica que guían la acción de los psicólogos, el uso de ciertos artefactos culturales y el seguimiento de procesos particulares para desempeñar sus

funciones. Conceptualizarlos como comunidades de práctica (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2001) o comunidades de participación (Rogoff, 1995) permite realizar un análisis local de las prácticas y repertorios culturales, así como de la participación e interacción de los miembros de la comunidad, sin perder de vista el carácter histórico y cultural más amplio que las constituye.

El laboratorio de investigación y el centro comunitario son comunidades de práctica en tanto que sus miembros establecen un compromiso mutuo al asumir ciertos roles, cumplir con ciertas funciones y expectativas generadas por la comunidad. Tienen una empresa en común, es decir, se guían mediante tareas y objetivos particulares, se responsabilizan y contribuyen entre sí para cumplirlas. También comparten un repertorio cultural que guía sus prácticas: significaciones acerca de la realidad, un lenguaje, discursos, actividades, pautas relacionales y artefactos físicos y simbólicos. Mediante estos se relacionan entre sí, se comunican, guían y significan su participación y la de los otros. Por ejemplo, en los laboratorios de investigación experimental la meta principal es la indagación de ciertos fenómenos psicológicos mediante experimentos. Allí se pueden realizar investigaciones con ratas de laboratorio que son introducidas en cajas de condicionamiento operante, o mejor conocidas como cajas de Skinner, siguiendo un programa que especifica la relación entre respuestas y reforzadores. Y en los que guiar una investigación propia es el anhelo de los novatos, que se hacen cargo de correr los experimentos, esperando con ansias poder analizar datos y participar como ponentes en congresos. En los centros o instituciones de intervención se tiene como finalidad atender a diferentes poblaciones en miras de mejorar su salud mental y calidad de vida. Ahí se realizan entrevistas, se aplican pruebas psicológicas y se hacen diagnósticos acerca de los problemas de las personas y se diseñan planes de intervención mediante sesiones terapéuticas. En estos espacios se identifica que los expertos son aquellos que se hacen cargo de los pacientes, mientras que los novatos se dedican a observar, esperando algún día tener a cargo sus propios pacientes.

Las comunidades de práctica profesional permiten que los estudiantes de psicología se aproximen a la práctica profesional de su profesión mediante la participación gradual en actividades profesionales complejas que demandan mayores responsabilidades para los psicólogos en formación. A diferencia de los cursos escolares, en donde se les enseñan conceptos, procedimientos y prácticas que aplicarán en su futuro laboral, las comunidades de práctica profesional posibilitan que los estudiantes se sitúen en prácticas disciplinares que requieren de su intervención directa. Cada comunidad de práctica va delineando las formas de participación que sus miembros han de tener, los conocimientos y herramientas de las que se han de apropiarse, las actividades que realizarán y los mecanismos de guía y apoyo para lograrlo.

2.4 Aprendizaje por oficio, participación guiada y apropiación en la comunidad

Desde una perspectiva sociocultural, se han desarrollado investigaciones sobre el aprendizaje y la participación de niños y adultos en sus familias, comunidades y en diferentes prácticas sociales (Lave, 2001; Rogoff; 1990; Rogoff, 1995). Si bien estas investigaciones se concentran en el desarrollo, aprendizaje y participación de niños y adultos en su familia, y prácticas de su comunidad; los postulados y el enfoque que proponen para hablar de la apropiación y la práctica en la cultura, resulta una guía enriquecedora para hablar de la formación profesional de estudiantes en comunidades de práctica. Realizan un análisis local de los procesos de apropiación de la cultura recuperando tanto los aspectos de interacción con personas y artefactos culturales como de aquellas estructuras históricas que conforman a la comunidad.

El aprendizaje es considerado como parte integral e inseparable de la práctica social que involucra a toda la persona (cognitiva, afectiva y relacionalmente hablando) (Lave y Wenger, 1991: 31), y representa una forma de ser en el mundo social y no sólo una forma de llegar a conocerlo (Hank, 1991: 24).

[L]a participación en la vida cotidiana puede ser concebida como un proceso de cambiante comprensión en la práctica, es decir, como aprendizaje. La actividad situada implica siempre cambios en el conocimiento y la acción, [elementos que] son centrales para lo que entendemos como “aprendizaje”. (Lave, 2001: 17-18 comillas en el original)

De acuerdo con lo anterior, el estudio y comprensión de los procesos de aprendizaje no debe limitarse a situarse desde la perspectiva del que aprende, puesto que aísla a la propia persona y su proceso formativo del contexto en el cual ocurre el aprendizaje. “Esta disyunción, que ratifica una dicotomía del cuerpo y la mente, deja de lado la cuestión de cómo construir una teoría que abarque la mente y el mundo en que se vive” (Lave, 2001: 19). Por ello, el estudio del aprendizaje y la participación en la práctica debe centrarse en el análisis de la relación que los aprendices establecen con el contexto en el que participan, entendiendo que son los artefactos culturales, las prácticas, los propósitos de la actividad y la interacción con otras personas, los mediadores (Vygotsky, 1981, citado en Wertsch, 1988: 79) en el desarrollo de la participación y del aprendizaje.

[E]l conocimiento y el aprendizaje se encuentran distribuidos a lo largo de la compleja estructura de la actuación de las personas en diversos ambientes. No se les puede individualizar en la cabeza de las personas ni en las tareas asignadas ni en las herramientas externas ni en el medio, sino que residen en las relaciones entre ellos.” (Lave, 2001: 21)

Para abordar el estudio del aprendizaje y la formación desde esta perspectiva, es necesario acercarse a propuestas que tomen en cuenta las comunidades en las que los procesos de aprendizaje se desarrollan, identificando las prácticas y actividades que promueven la participación de los aprendices así como los procesos de acompañamiento o guía brindado por sus miembros.

Rogoff aborda el desarrollo y aprendizaje desde el estudio conjunto de tres planos de análisis: el de la comunidad, el interpersonal y el personal (Rogoff, 1995). Así mismo, analiza la participación intensa en la comunidad

mediante la observación y escucha atenta (Rogoff, Paradise, Mejía-Arauz, Correa-Chávez y Angelillo, 2003). Los niños se comprometen con otros y con su comunidad al involucrarse en las actividades cotidianas y en el proceso de participación se preparan para desarrollar dichas actividades por su cuenta y comprometerse con otras de mayor complejidad (Rogoff, 1995). Por su parte, las investigaciones realizadas por Lave sobre el aprendizaje por oficio (*apprenticeship*) (Lave, 2011; Lave y Wenger, 1991) en diferentes comunidades de práctica, señalan que las personas aprenden en gran medida al relacionarse con otros aprendices y al estar motivados por participar e involucrarse en las actividades de su comunidad, mediante lo cual desarrollan habilidades de comprensión y conocimiento (Lave y Wenger, 1991: 93). La investigación que realizó Lave con los sastres de Liberia (2011) le permitieron observar las prácticas, las relaciones entre aprendices y maestros y la participación gradual de los jóvenes aprendices en su camino a convertirse en sastres. Resaltó la organización de la sastrería para lograr el ingreso y aproximación de los aprendices en ciertas actividades, para que posteriormente éstos practicaran su ejecución hasta lograr su dominio. Los aprendices participan de manera periférica en las prácticas de la sastrería pero tienen un acceso legítimo a todo el campo de trabajo, observando el proceso de elaboración de las prendas como los productos resultantes (Lave, 2011: 68).

El análisis del aprendizaje por oficio permite describir los procesos instituidos de la comunidad que promueven el desarrollo de la participación de las personas que recién se incorporan a la comunidad. Lo anterior involucra las prácticas, actividades y metas que sigue la comunidad para su funcionamiento así como las destinadas a la formación de sus miembros. Se enfoca en las relaciones interpersonales que se establecen entre novatos y expertos, pero no sólo eso, sino también en la relación de las personas con la estructura institucional y la tecnología cultural que permea la actividad (Rogoff, 1995). Desde esta perspectiva el análisis del laboratorio y del centro comunitario como comunidades cuya función es, además de hacer investigación o psicoterapia, formar a estudiantes de psicología; debería de enfocarse en la comprensión de

aquellas tradiciones y estructuras de promoción del aprendizaje. Se requiere entonces comprender las prácticas de aproximación al quehacer profesional, el acompañamiento por parte de expertos y pares a los recién llegados, los procedimientos en conjunto con las herramientas e instrumentos simbólicos mediante los cuales se desarrolla la actividad, así como el tiempo y espacio delimitado para la participación de los estudiantes según la actividad.

En otro plano de análisis, Rogoff (1995) propone la participación guiada para hablar de las relaciones interpersonales que se establecen en la participación dentro de la comunidad. Este plano se propone estudiar las relaciones desde el punto de vista de los acuerdos y compromisos que se establecen para la interacción cotidiana en la comunidad, lo cual significa tener conocimiento de la división del trabajo, de los propósitos de las actividades, de los roles a asumir en la práctica y del compromiso a establecer con los otros y la comunidad. Teniendo esto en cuenta, el aprendizaje y desarrollo se puede entender como el proceso de participación de los nuevos miembros al ser guiados por sus pares o expertos en actividades cara a cara o de interacción distante. La participación guiada incluye a su vez aquellas interacciones con personas distantes en la comunidad o incluso con personajes históricos o tradiciones de larga duración que apoyan en la incorporación y toma de responsabilidades de los recién llegados a la comunidad. Al compartir esfuerzos en la realización de las tareas de la comunidad, se sigue un propósito claro de compartir el sentido de la actividad a los novatos, y éstos tienen a su vez el firme propósito de entender dicho sentido y los mecanismos para resolver las tareas. Hay diversas formas de involucrar a los más jóvenes en las prácticas y sentido de la comunidad, las cuales incluyen aquellas instrucciones directas de cómo realizar actividades, demostraciones paso a paso o sencillamente realizarlas como parte de la cotidianeidad de la comunidad mientras los novatos observan atentamente. La observación y escucha atenta son procesos de participación que anticipan la intervención de los recién llegados a la comunidad en actividades complejas (Rogoff et al., 2003).

Lave y Wenger (1991) hacen un señalamiento particular en las formas de participación de los novatos dentro de la comunidad y parten de la caracterización de la participación periférica legítima (PPL) para comprender el proceso mediante el cual los recién llegados se vuelven parte de una comunidad de práctica, de cómo estos novatos van adquiriendo dominio sobre conocimientos y habilidades requeridas para trabajar en la comunidad y de las relaciones que establecen con los miembros más expertos. La PPL comprende a su vez que es mediante la asunción de compromisos y de los aprendizajes que los novatos lograrán tener una membresía comunitaria. Más que comprender el aprendizaje como un proceso de internalización, los autores lo conceptualizan como un incremento en la participación, en el que la persona en su totalidad, y no sólo sus habilidades o conocimientos, se implica en un proceso de desarrollo circunscrito en la práctica, las actividades desarrolladas y el sentido que los participantes elaboran acerca de la experiencia. Puede entenderse como una doble relación, en la que una persona aprende más en la comunidad y por ello puede participar de manera más activa, y a su vez, que al participar de manera más activa se logran construir mayores aprendizajes.

En nuestros casos, el centro comunitario y en el laboratorio las figuras de los estudiantes de semestres más avanzados o de aquellos que llevan más tiempo en la comunidad, tienen la función explícita de acompañar y enseñar a aquellos que recién ingresan a formarse ahí. Además, los responsables de la comunidad, que a la par son docentes e investigadores de la facultad, cumplen también funciones de acompañamiento, generalmente en actividades de instrucción y retroalimentación en las actividades. La observación, demostración, modelamiento e instrucción son actividades posiblemente más relacionadas con las prácticas formativas del aprendizaje por oficio, mismas que se conjugan, en este tipo de comunidades, con mecanismos formativos cercanos a la academia o vida escolar de la propia facultad, como los seminarios o sesiones de discusión, evaluación y retroalimentación del trabajo en el laboratorio y centro comunitario.

Finalmente, el plano de apropiación que propone Rogoff (1995) y al cual dedica mayor profundización, permite ahondar en los procesos de aprendizaje, desarrollo y formación de los participantes en la comunidad. El concepto de apropiación, -a diferencia de la traducción como “interiorización” que se ha hecho del trabajo de Vygotsky, permite abordar el proceso de enculturación y formación de las personas no como una copia de lo social a lo individual, sino como un proceso de transformación y de conformación de la persona. De acuerdo con Rogoff (1995) la apropiación de la cultura significa un proceso de constante cambio en la forma de comprender y participar en la comunidad, dirigiéndose hacia la posibilidad de asumir mayores responsabilidades y compromisos con la comunidad y sus prácticas. Desde esta perspectiva la apropiación no puede ser vista como la acumulación de conocimientos, habilidades o valores, puesto que se rechaza la noción individualizada del aprendizaje. Se entiende más bien que el pensamiento y la acción están distribuidos entre las personas, la actividad situada y los recursos culturales que acompañan la participación (Lave, 2001; Salomon, 2001). Las personas participan en diferentes actividades, relacionándose con este contexto cultural, y al hacerlo recuperan experiencias de participar en otras actividades, resignifican las posibilidades de acción y se involucran en nuevas experiencias formativas. Mediante la participación activa en actividades culturalmente organizadas es que los nuevos miembros desarrollarán habilidades y comprensiones necesarias para formarse como miembros responsables dentro de su comunidad.

En la investigación sobre la participación de psicólogos en formación en comunidades de práctica profesional, el aprendizaje y desarrollo de las personas se sitúa en la comprensión de los procesos de apropiación del quehacer de la psicología en dos escenarios particulares: el laboratorio de investigación y el centro comunitario. Sin embargo, es importante tener presente que la intención de los estudiantes que participan en estas comunidades es formarse como psicólogas y psicólogos, siendo la participación en las prácticas profesionales una oportunidad para aprender de las áreas de la

disciplina, del trabajo en escenarios reales y de reconocerse como psicólogos en formación.

2.5 La participación, apropiación e identificación como desarrollo de la identidad profesional

Al formarse como psicólogo los estudiantes se apropian de una serie de repertorios culturales propios de la disciplina, que incluyen formas de comprender al ser humano en relación con su entorno, teorías y conceptos para explicar su comportamiento, procedimientos y técnicas para su estudio o intervención y una perspectiva ética de cómo han de desempeñarse en la práctica. Conforme van adentrándose al estudio de la psicología y reconociendo sus campos de especialización, los estudiantes dirigen su camino formativo hacia cierta área de especialización, identificándose y afiliándose a ésta. A partir de ello van configurando una identidad profesional particular, misma que está permeada por la psicología como disciplina general como por su área de especialización.

Haverkamp, Robertson, Cairns y Bedi (2011) identifican que la identidad profesional es una construcción multifacética que involucra la adquisición de conocimientos específicos sobre la disciplina, habilidades y actitudes; la internalización de valores y filosofía de la profesión; la adopción de ciertos códigos éticos y normas de conducta; de un estilo profesional interpersonal; y sentir orgullo por la disciplina.

Lave y Wenger (1991) comprenden que la identidad se desarrolla mediante la apropiación de conocimientos en la práctica, a partir de la interrelación entre persona, contexto y su participación en comunidades de práctica. Es decir, la identidad es conocer en y ser parte de una comunidad. Dreier (2010) enfatiza que la identidad es el sentimiento de pertenencia a ciertas prácticas, en las que están involucradas ciertas personas en ciertos lugares: “las personas gradualmente configuran una composición subjetiva particular a la manera en que se sienten ubicados en el mundo” (Dreier, 2010: 111). Wenger (2001) caracteriza la identidad dentro de la práctica social como una experiencia negociada; para él, nos definimos a partir de cómo

experimentamos nuestra participación en una comunidad de práctica y mediante cómo los otros y uno mismo se conceptualiza. La identidad es también una afiliación a la comunidad, definiendo quiénes somos partiendo de lo que nos es familiar y desconocido. La identidad como trayectoria de aprendizaje define quienes somos al dar cuenta de nuestro pasado y futuro en el presente, teniendo en cuenta de dónde venimos y hacia donde nos dirigimos. Finalmente, la identidad vista como nexo de multifiliaciones y como relación entre lo local y lo global, permite mirarnos a partir de cómo conciliamos nuestra participación en diferentes comunidades de práctica y de cómo nos hacemos visibles en constelaciones de participación más amplias. A su vez, Bolívar, Fernández-Cruz y Molina (2005, citados en Hirsch, 2013) señalan que la identidad profesional involucra la adhesión a una disciplina en la que intervienen aspectos tanto biográficos como relacionales de las personas. Zanatta, Yurén y Faz (2010) afirman que la identidad profesional no sólo implica la identificación con un espacio laboral o educativo, sino también se trata de una apropiación del rol profesional dentro de la identidad personal a lo largo de trayectorias laborales y, agregaría, formativas.

En un centro comunitario donde los estudiantes de psicología aprenden a ser terapeutas, asistir a las sesiones de terapia y observar el trabajo de un compañero más experto implica ser un co-terapeuta. Ser quien guía la sesión implica ser el responsable del caso y el que toma las decisiones, quien “lleva la batuta”. La identidad se relaciona con los roles que se asumen en la participación y a su vez de las actividades que se realizan. Por ejemplo, centrarse en un solo problema del paciente implica para un estudiante ser orientador, afirmando que será un terapeuta cuando pueda relacionar los diversos problemas que tiene un paciente con el contexto en el que se desarrolla.

Participar en una comunidad de práctica profesional significa una interrelación de procesos de aprendizaje y apropiación de artefactos y prácticas culturales, lo cual implica a su vez la aproximación y apropiación de normas y valores disciplinares, así como de pautas de relación, que guían la participación

de los estudiantes en la comunidad. La posibilidad de formar parte de la comunidad, identificarse con las prácticas, artefactos y otros miembros y reconocerse a sí mismos como profesionales en formación comprometidos con el quehacer disciplinar y su propio proceso de aprendizaje como psicólogos y psicólogas.

CAPÍTULO 3

APROXIMACIONES METODOLÓGICAS: EXPERIENCIA NARRATIVA Y HERMENÉUTICA

*Quién te ha dicho, rey, que ya no hay islas desconocidas,
Están todas en los mapas, En los mapas están sólo las
islas conocidas, Y qué isla desconocida es esa que tú
buscas, Si te lo pudiese decir, entonces no sería
desconocida.*

José Saramago, 2006

Este capítulo representa la oportunidad de narrar mi experiencia como investigadora de los procesos de formación de psicólogos al participar en comunidades de práctica, con el fin de explicitar los procesos de construcción, aproximación y resignificación de mi objeto de estudio. Dicha reflexión sólo se hace posible al asumir una postura etnográfica, narrativa y hermenéutica en la investigación educativa, puesto que permite relatar las veredas que han conformado el camino de la indagación, descubriendo incluso que lo que en un primer momento se proponía estudiar resultó no ser lo más enriquecedor.

[S]e ha hecho análisis etnográfico sólo cuando se modifica sustancialmente la concepción inicial del proceso que se estudia; cuando, a consecuencia de la construcción de nuevas relaciones, se puede dar mejor cuenta del orden particular, local y complejo del proceso estudiado (Rockwell, 2009: 67).

Guiado por determinado interés personal y teórico, la *anticipación de sentido* hermenéutica incluye conocimientos previos de índole diversa (desde empírico-sociales hasta teóricas) que forman una red de ideas, preguntas o hipótesis posibles respecto al texto o fenómeno. Esta anticipación se modifica y se precisa en el encuentro con el texto en varias vueltas, en la espiral hermenéutica [...] Las interpretaciones parciales sucesivas se someten a la prueba de la relectura, y de ella y de la reflexión sobre las relaciones entre análisis e interpretaciones parciales suele surgir una configuración de sentido, que se puede considerar como una nueva

interpretación interesante. (Weiss, 2005: 6 cursivas en el original)

En un inicio, esta investigación se proponía estudiar la identidad profesional de los estudiantes de psicología quienes realizaban prácticas profesionales en dos escenarios de formación. Sin embargo, conforme me aproximé a las prácticas formativas y a las narraciones sobre su experiencia, el concepto de participación, formación y apropiación cobraron especial relevancia. Dichos descubrimientos se enriquecieron también con una atenta lectura de los procesos de aprendizaje y participación en la práctica social proveniente del modelo histórico-cultural.

[E]n la investigación etnográfica las categorías de diferentes niveles se precisan o incluso se construyen en el proceso. Se relacionan continuamente los conceptos teóricos y los fenómenos observables que pueden ser relevantes (Rockwell, 2009: 66-67).

Sirva este escrito para dar cuenta de la cartografía metodológica adoptada para comprender y problematizar la participación y formación profesional en comunidades de práctica profesional de mis colegas en formación.

3.1 Acercamiento a los contextos y participantes

Mediante mi participación en un proyecto de investigación e intervención, desarrollado en la Facultad de Psicología de la UNAM (2006-2009), tuve la oportunidad de trabajar con diferentes profesores, investigadores y terapeutas quienes acompañaban a estudiantes de la licenciatura en su formación en escenarios de práctica profesional. Para la realización de la presente investigación contacté al responsable de un laboratorio de investigación y a la coordinadora de un centro de atención comunitaria, quienes con gusto aceptaron participar al brindarme información de su lugar de trabajo y contactarme con estudiantes que se encontraban participando ahí en el momento. Tanto a los responsables como a los estudiantes les comenté los propósitos de mi trabajo (en ese entonces, comprender el proceso de

construcción de identidades profesionales del psicólogo mediante la participación en comunidades de práctica profesional), la descripción de las actividades que realizaría con ellos y el hecho de que sus nombres serían cambiados por seudónimos.

3.1.1 Las comunidades de práctica

En la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México los estudiantes se forman como psicólogos, pudiendo especializarse en algún campo de conocimiento y acción de esta disciplina como la psicología clínica, educativa, laboral, social, experimental y biológica. Para esta investigación seleccioné dos escenarios representativos de la formación, uno en psicología experimental y otro en psicología clínica, -debido a su carácter contrastivo: la psicología como ciencia en el laboratorio y como profesión en el centro comunitario-.

Desde las Ciencias Cognitivas y del Comportamiento o también conocida como área experimental, se desarrollan investigaciones relacionadas con procesos básicos del pensamiento como aprendizaje, memoria, percepción, atención, razonamiento y toma de decisiones (Facultad de Psicología, s.f.), centrándose en cómo los organismos (humanos y animales como ratas y pichones) hacen uso de la información que se encuentra en el ambiente para actuar en diferentes situaciones. Así, podemos encontrar investigaciones diversas centradas en el aprendizaje escolar, aprendizaje social, percepción de riesgo, psicología ambiental, consumo de drogas, pensamiento y lenguaje entre muchas otras.

En el laboratorio que formó parte de esta investigación, trabajan varios investigadores con su grupo de estudiantes, en donde a la par de que se realizan actividades de investigación, se llevan a cabo actividades formativas para los estudiantes de la facultad, quienes participan en el diseño e implementación de diferentes programas de experimentación. El Dr. Arturo Valencia es responsable de una línea de investigación que analiza los modelos de elección, cognición, estimación y control temporal. Para hacer investigación,

trabajan con humanos, ratas y pichones, teniendo para estos últimos dos cajas operantes especialmente diseñadas para cada organismo, donde una palanca es presionada por el animal (palanqueo) de tal suerte que pueda obtener un reforzador de su comportamiento (un *pelet* de alimento seco, puesto que se encuentran privadas del mismo). Para el trabajo con humanos se utilizan las computadoras, recientemente utilizando las pantallas *touch*, más que el teclado y el mouse, para que las personas emitan una respuesta. Tanto las cajas operantes como las computadoras funcionan con diferentes *Software* que permiten al investigador diseñar programas que generan cierta situación ambiental; así analizan las respuestas que emiten los organismos a estos estímulos o situación ambiental. En el laboratorio pueden participar estudiantes desde los semestres iniciales, con la posibilidad de realizar ahí el proyecto de tesis o el servicio social, aunque también por el interés de conocer el espacio y el quehacer en la investigación experimental.

Para formarse en el campo de la psicología clínica y educativa se cuenta con la Coordinación de los Centros de Servicios a la Comunidad Universitaria y al Sector Social, misma que cuenta con cinco centros y tres programas que tienen como propósito la enseñanza práctica y de atención social para estudiantes de licenciatura y posgrado de la facultad, además de realizar actividades de investigación, difusión y de extensión universitaria. Estos centros y programas son dirigidos por académicos de la facultad, quienes además de coordinar el funcionamiento del lugar fungen como supervisores de las actividades de los estudiantes. Los centros atienden a poblaciones diversas y se enfocan en temas particulares, como adicciones, salud sexual y reproductiva y otro tipo de intervenciones psicoterapéuticas y psicoeducativas.

Para poder participar en un centro, los estudiantes tienen que inscribirse en algún programa institucional de la facultad, como el Programa de Formación Profesional Supervisada a partir del quinto semestre (de ocho), las Prácticas en Escenarios Especializados para sexto y octavo, el programa de Servicio Social (obligatorio para titularse) al cubrir el 70% de los créditos (a partir del sexto semestre), o el Programa Único de Especializaciones en Psicología, para

estudiantes del octavo semestre que cursarán un año de especialización en un área y línea de trabajo.

El centro comunitario en el cual se realizó esta investigación está situado fuera de la facultad, en una colonia popular del sur del Distrito Federal, y da atención psicológica a los colonos de ahí y de zonas aledañas, por lo que los costos son más bien cuotas simbólicas que los pacientes han de cubrir para recibir el servicio. En el centro se ofrece evaluación clínica, orientación, intervención en crisis y psicoterapia individual, de pareja, familiar, en grupos y de juego. El tratamiento o la intervención dependen de un modelo o enfoque de trabajo, como la terapia breve, terapia de juego, psicoanálisis, psicodinámica, entre otras. La Mtra. Azucena Soto es la responsable del centro, se encarga de coordinar las actividades de intervención con pacientes y las actividades académicas de formación de estudiantes de psicología. En conjunto con otras profesoras de la facultad fungen como supervisoras del trabajo cotidiano de los psicólogos en formación, dan asesorías, delinean en conjunto con los estudiantes el trabajo psicoterapéutico y retroalimentan las intervenciones.

3.1.2 Las psicólogas y los psicólogos en formación participantes en la investigación

Para esta investigación entrevisté a seis estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM: Tania de cuarto semestre, Enrique de sexto y Marla, pasante de la carrera, quienes asisten al laboratorio de investigación; en el centro comunitario conversé con Pamela de sexto semestre, Gibrán de octavo y Juana de la especialidad⁴. El motivo por el cual se les invitó a participar fue por el hecho de que pertenecían a diferentes semestres de la carrera y dentro de las comunidades de práctica realizaban diferentes actividades en relación con el tiempo que llevaban ahí.

⁴ En la primera sesión de entrevista especificué que sus testimonios serían recuperados para la realización de la presente tesis, utilizando en el escrito palabras textuales dichas durante la conversación. Solicité su consentimiento para audiograbar las entrevistas indicando que para conservar su identidad cambiaría sus nombres, los de las comunidades de práctica y de los responsables de las mismas. Estuvieron de acuerdo con lo anterior así como para que utilizase sus testimonios en la redacción de la tesis.

Durante la primera sesión de entrevista conversamos acerca de los motivos que los llevaron a estudiar psicología, la idea que tenían del campo disciplinar y laboral así como de las primeras impresiones que tuvieron al entrar a la facultad y de los intereses que desarrollaron a partir de ello en la psicología. A su vez, hablaron acerca de diferentes actividades que han realizado además de tomar los cursos obligatorios de la carrera, como asistir a escenarios de práctica o tener un trabajo para pagar sus estudios. Algunos de ellos, sin haberles preguntado directamente, dan a conocer su opinión acerca de la formación profesional en la facultad, resaltando la importancia de contar con una formación en la práctica.

A continuación presento algunos fragmentos⁵, resultado del análisis descriptivo de las entrevistas, que en palabras de los propios estudiantes, fungen como una presentación y acercamiento a los participantes de esta investigación.

Tania (4º semestre, 9 meses⁶ en el laboratorio)

Tania participa en un proyecto de investigación dirigido por el Dr. Valencia sobre conducta de elección en ratas. Se encarga del cuidado de las ratas, del moldeamiento de su comportamiento de respuesta, de la captura y análisis de datos.

Mis dos papás estudiaron psicología pero ninguno terminó. Lo que ocurrió es que yo nací primero. Mi mamá se volvió a meter a Psicología cuando yo tenía como cuatro años. Se paraba bien temprano y mi papá me daba de desayunar. Y me acuerdo bien, cuando venía a la Facultad, que entrábamos por atrás. Me acuerdo que había un edificio gigante, enorme, súper padre. Ya después en

⁵ Realicé un primer análisis temático de las transcripciones de las entrevistas, a partir del cual propuse la línea narrativa temporal y espacial del relato, basándome tanto en los ejes de la guía de entrevista como en lo surgido en la conversación con los estudiantes. A partir de estos temas seleccioné fragmentos clave de cada participante y los articulé, respetando las palabras textuales, a manera de un relato continuo de su trayectoria formativa, desde el momento de elección de carrera hasta el momento en que hablan de sus proyecciones profesionales y laborales. Ver más adelante en este capítulo para mayores detalles del procedimiento.

⁶ El tiempo transcurrido ha sido calculado a partir de la fecha en la que entraron al laboratorio o al centro comunitario, hasta el momento de la realización de la segunda sesión de entrevista.

CCH tenía que elegir carrera. Yo sabía que quería ciencias de la salud, pero no sabía qué ciencia. Mi mamá quería que fuera médico, y dije “bueno, vamos a intentarlo”. Y entonces ya lo intenté, pero no me gustó, inyecté pero lastimaba a la gente. Yo me veía de médico, porque mi mamá me había vendido la idea, bueno no vendido, porque sí me lo decía en buena onda y porque en mi familia hay psicólogos pero creo que es diferente, son medio raros. Unas de ellas no se han casado, tienen vidas bien extrañas, entonces me decía mi mamá “no estudies psicología”. Bueno no creo que por ser psicólogo tengas que vivir soltero toda tu vida o tener carácter feo. Entonces yo dije, “sí, la psicología me gusta”. Pero yo tenía el concepto de psicólogo como mis familiares, del diván, de lo clínico. Mi papá me dijo que si estudiaba psicología que me fuera a neurociencias. Dije “ah, pues sí” entonces ya me metí aquí. Yo me imaginaba que sí veías algo, pero no tenía una imagen mental de las neurociencias, sabía que existían pero no.

La verdad no me gustó el primer semestre. Yo esperaba entrar a prácticas luego, luego. En la FES Zaragoza te llevan a las prácticas y empiezas a hacer historiales clínicos. Yo tenía esa idea. Entonces llego aquí y no. Dije “ay, qué aburrido”, pero voy a esperarme. Cuando tuve “Aprendizaje y Conducta Adaptativa I” fue cuando me enamoré del área experimental. También las otras materias como “Neurología y adaptación” ya no eran estructuras, ya era algo aplicado, no estabas viendo el pedúnculo cerebeloso, ya veías para qué funcionaba.

Enrique (7º semestre, 16 meses en el laboratorio)

Enrique participa en un proyecto de investigación dirigido por el Dr. Valencia sobre conducta de elección en ratas. Participó en otro proyecto sobre elección intertemporal en ratas dirigido por otra estudiante para su trabajo de tesis. Se dedica al cuidado de las ratas, al moldeamiento de su comportamiento de respuesta, a la captura y análisis de datos. Ha participado con sus compañeros en la preparación de ponencias a presentar en congresos científicos.

Más o menos desde principio de quinto año de preparatoria se me hizo más fácil realmente pensar en las cosas que no quería estudiar: ingenierías o arquitectura. Nunca me llamaron la atención. Estudiar medicina y biología sí me gustaba, lo llegué a considerar. Pero yo tenía en ese momento la idea de que los médicos tienen un estilo de vida el cual yo no quería. Yo tengo la idea o a lo mejor el prejuicio de que no pasan tanto tiempo con su familia. No era algo que yo quisiera para mí. Biología no me convencía del todo, no era que realmente me llenara. Entonces fui quitando las opciones y las cosas que iban quedando fueron Sociología y Psicología. En el examen que nos hicieron de aptitud en la prepa, salió mi resultado que a lo que yo tendría más éxito sería Sociología. Ya en segundo o tercer lugar Psicología. Ya con ese resultado tomé mi decisión y dije “no, yo creo que sí Psicología”. Entré a sexto año y la clase que tenía de psicología me gustó mucho. En ese año fue que reafirmé mi idea de que iba a estudiar esto.

Creo que como todas o muchas de las personas que entramos aquí como nuevas, creemos que el psicólogo se dedica a atender gente y diversos problemas. Yo me imaginaba haciendo una cosa de esas. En las primeras semanas de entrar aquí ya te das cuenta de que el panorama es mucho más extenso que eso. Te muestran realmente todo y ves que esta disciplina va hacia muchos lados, a veces a lugares tan alejados entre sí pero a veces no tanto. Entonces cambió primero mi percepción, yo creo que sí completamente de lo que hacía un psicólogo, de a qué se dedicaba y qué estudiaba. De creer que nada más era un ámbito de ayudar personas a un ámbito de estudio de procesos muy, muy distintos y complejos. Y a veces no teniendo mucho que ver con un problema en una persona.

Los primeros semestres influyeron en la elección rápida. Realmente mi elección por el área de neurociencias fue rápida, porque las primeras materias de la facultad te enseñaban los principios de todo. Así como que los principios de clínica o de social, a mí no se me hacían tan padres como los de las áreas de las ciencias cognitivas o las de *neuro* (Neuropsicología), que fue lo que más me empezó a llamar la atención.

Antes trabajaba, el primer semestre y parte del segundo semestre pero ya después me salí. De hecho durante toda la prepa trabajé en un *Call center* de memberships de Sam's club, pero ya en segundo semestre la carga era mucha y decidí ya no trabajar. Aguanté medio bien el primer semestre y medio mal el segundo. Me dormía en las clases, ni siquiera en las que me gustaban estaba muy despierto. Y dije no está bien. Fui con mi papá y le platicué la situación y me dijo "pues sí tenemos que hacer algo" y desde hace algún tiempo es él que me da dinero para venir, y así puedo llevar a cabo mis funciones académicas de forma más correcta.

Marla (pasante de licenciatura, 16 meses en el laboratorio)

Marla participó en un proyecto de investigación dirigido por el Dr. Valencia sobre bisección temporal en ratas. Actualmente ha finalizado los cursos de la carrera, y para titularse, ha elegido realizar una tesis de investigación; por lo que desarrolla su propio proyecto sobre percepción del tiempo y estimación temporal en participantes humanos. Se dedicó al cuidado de las ratas, al moldeamiento de su comportamiento de respuesta, a la captura y análisis de datos. Ha participado en la preparación de ponencias y en la exposición de las mismas en congresos científicos estudiantiles y nacionales. Ha realizado el diseño de un proyecto de investigación propio y próximamente presentará avances de su investigación mediante un cartel en un congreso internacional.

Cuando yo estaba en la prepa no tenía mucha idea de lo que quería hacer. Yo tenía bastante habilidad para cuestiones de artes plásticas, entonces estaba interesada por entrar a la ENAP en la carrera de Artes visuales o la de Diseño y comunicación visual. Pero lo veía un poco difícil, te empiezan a decir "No, es que va a ser muy difícil, después de qué vas a trabajar". Yo dije "Bueno, mejor elijo algo que me parezca interesante y que socialmente se vea que hay posibilidades de entrar a trabajar". En mi casa esa era la visión, haces una carrera para que salgas y te pongas a trabajar en algo.

De todas las opciones que había en ese momento en la UNAM, me interesó Psicología como por las preguntas, y curiosamente me interesó en el

sentido filosófico de la Psicología, con la mente, con cómo pensamos, muy platónico de hecho el asunto. Pensé Psicología porque uno socialmente puede ver que sí hay dónde pueda trabajar un psicólogo, o en ese momento lo veía así, que era menos complicado pensar en qué vas a hacer de la universidad que como artista visual o pintando. No tenía familia que fuera psicólogo o que supiera exactamente qué decir. Era más bien la idea general que se tiene del psicólogo en clínica escuchando al paciente. La perspectiva en ese momento que tenía de la práctica profesional del psicólogo era en cosas de clínica y de laboral, no me gustaba mucho. Nunca me gustó esa visión del psicólogo, pero me interesaba esta parte de las preguntas, del saber. De alguna forma creo que cuando entré a Psicología era un poco eso. “Ya total, si voy a tener que trabajar en algo que sea algo que al menos en el camino me interese saber”.

Entrando en la facultad tenía este gusto por las preguntas y demás, sí me imaginaba una cuestión de que yo iba a estar contenta porque era un área interesante, pero que eventualmente terminando la carrera iba a ser este perfil más convencional del psicólogo. Entré resignada a eso. Cuando me empezaron a decir la parte técnica que también tiene que saber un psicólogo, a lo mejor hacer una entrevista, lo de las pruebas, eso no me llamaba mucho la atención.

No me imaginaba en un inicio terminar en la rama de la investigación. De hecho recuerdo que al principio no me llamaba tanto la atención, por las críticas que se le hacen al área experimental, como de repente muy cerrada en su objetividad. Yo creo que haces una imagen de las subáreas de la psicología a partir de estar en las materias de esa área y de las opiniones que te dan en otras. Ese tipo de contenido hacía que yo tuviera una imagen de esa crítica que se le hace a la parte más científica que “quiere ser súper objetiva” que de alguna forma aísla y disecta (sic) al sujeto. En todas las áreas de psicología puedes tener la oportunidad de contestar preguntas, y en todos lados tienes la posibilidad de sorprender con lo que estás haciendo en tu quehacer. Pero creo que de alguna forma, en relación a las discusiones que hay entre unos campos y otros, de repente me gustaba más la perspectiva que tenían en experimental o en neurociencias. Digamos que estas preguntas de las que

comenté inicialmente, las sentí más abordadas en esta área. No tenía mucha idea de que desde la psicología pudiéramos abordar eso, eso me llamó mucho la atención.

En tercer semestre empecé a ir al laboratorio de ciclos biológicos que está en Medicina, un amigo entró ahí, de hecho tuvo clases con la chica con las que nos habían asignado y yo le comenté que estaría padre ir y me invitó. Estuve yendo por un periodo corto y no encontré mucha implicación, más que en cosas como de ayudarlo al que está haciendo investigación a limpiar cajas, cosas que no están tan bonitas, cuando vi que la dinámica no me agradó, que no pudiera haber seminarios y que pudiera ir aprendiendo más cosas, dejé de ir. Después entré al laboratorio de psicofisiología del sueño. Me interesé porque estaban trabajando cosas de neuropsicología y estaban trabajando con niños con autismo. Al final, después de un tiempo dejé de ir porque se me empezó a complicar con las materias y demás, entonces ya no tenía tiempo de estar ahí, lo descuidé y dejé de estar ahí.

Pamela (6º semestre, 4 meses en el centro comunitario)

Pamela asiste a las sesiones grupales de discusión de casos clínicos y a las sesiones de supervisión de casos clínicos en los que participa como observadora. Participa como observadora de sesiones terapéuticas, ha aplicado pruebas psicológicas y ha realizado evaluaciones clínicas.

Yo al principio decía que Medicina, pero lo que hizo que me enfocara mucho en Psicología es que mi mamá cuidaba a un primo, lo llevaban con el psicólogo y en una ocasión estaba él en su terapia y me metí con él y lo pusieron a dibujar el test de Machover. El psicólogo les empezó a explicar lo de los dibujos. Yo tenía unos trece o catorce años, fue así de “wow, ¿todo eso dice el dibujo?”. La verdad me llamó mucho la atención.

Cuando entré al CCH quería algo enfocado a Psicología. Entonces me metí al CCH y luego, luego tomé áreas de salud. Ya después con mis clases de psicología sí me empezó a gustar muchísimo más y ya para hacer papeleo para la universidad ya estaba muy convencida que quería psicología.

Cuando entré al CCH mi papá me decía “pues métete con tu hermano, estudia algo similar a tu hermano, algo de matemáticas”, y yo le decía “No me gusta”, “Pero eres buena para las matemáticas, métete”. Mi papá es contador y me decía “estudia contabilidad” y yo le decía que podía ser buena para las matemáticas pero no me gusta, no quiero. Mi mamá me decía “Tú haz lo que tú quieras”. Ya después mi papá me decía “Contabilidad es una opción, pero tú lo que quieras, el punto es que te guste y que no vayas a decir que a la mera hora no”. No tuve ningún inconveniente con mi familia. Y muchísimo más apoyo de mi mamá porque ella es educadora. Mi mamá me lo decía mucho, “uno como maestro realmente no sabe, dice es inquieto, pero tienen un porqué, hay que mandarlos con un especialista que sepa el porqué de las cosas”.

Cuando entré mi perspectiva era trabajando en un consultorio, dando terapia, principalmente a niños y adolescentes. Ya entrando aquí me di cuenta de que no era sólo la clínica, que había muchísimo más, que estaba la laboral, la cognitivo-conductual, pero yo quería desde un principio clínica. No tengo un enfoque que me guste más o que me incline más. Soy muy abierta. Soy más de “esto se asemeja más a este enfoque y se trabaja mejor con éste”.

En vacaciones tuve la oportunidad de estar con un psicólogo. Fue hace un año, de cuarto a quinto (semestre). Yo con este psicólogo di por mera casualidad porque mi papá se enfermó, se le subió mucho la presión. Lo llevamos al doctor, estuvo como cinco horas internado y junto con el doctor trabajaba el psicólogo. Pasó el psicólogo, platicó con el doctor, y nos empezó a preguntar que a qué nos dedicábamos, yo le dije que psicología y el psicólogo me dijo, “pues si quieres vente a trabajar aquí, simplemente para que agarres experiencia”. Y ya al otro día le marqué y estuve trabajando con él un mes, un mes y medio. Aprendí a relajarme más ante las personas pero también a mostrar un poco de autoridad, no mostrarte súper autoritario pero tampoco sumiso. A parte de que te enfrentas con todo.

Yo creo que lo que falta mucho en la Facultad son las prácticas, a pesar de que hay los escenarios especializados, que las prácticas fueran desde antes, que tuviéramos la oportunidad, no de dar terapia, pero sí de ver cómo un

psicólogo la da. Considero que por ejemplo en psicodiagnóstico es de “aplícale esta prueba a la persona” pero no, considero que no es suficiente con aplicar una vez el WAIS (*Wechsler Adult Intelligence Scale*), tiene que ser algo más práctico que teórico.

Gibrán (8º semestre, 9 meses en el centro comunitario)

Gibrán asiste a las sesiones grupales de discusión de casos clínicos, en donde ha presentado un caso del que es responsable, también asiste a las sesiones de supervisión de casos clínicos en los que ha participado como observador y en los que actualmente lleva como terapeuta principal. En un inicio comenzó como observador de sesiones terapéuticas y aplicó también algunas pruebas psicológicas. Ha realizado evaluaciones clínicas y diagnósticos. Actualmente es terapeuta responsable de casos clínicos.

Yo siempre quise ser ingeniero en sistemas o informático. Mi mamá es contadora, entonces desde chiquito yo veía que estaba en la compu. Entonces me fue llamando la atención, no ser contador, sino las computadoras, el sistema y todo eso. Estudié en el CCH Sur, tuve taller de computación y cuando vi todo lo que se tenía que hacer me dio hueva. Eran los primeros semestres entonces yo dije, “bueno todavía falta mucho”. Ya llegado el momento, en mi último año, es todo esto de “Tienen que meter materias más o menos de lo que se quieren dedicar”. Pues había psicología, derecho, un buen de cosas. En un principio todavía estaba en ese dilema de “¿Voy a ser informático o no voy a ser informático?” Me llamaba también la atención la medicina, creo que como todo psicólogo ¿verdad? Mis papás también influían bastante. “Sí, médico.” Ya sabes, “el médico de la familia”.

Me decido por el área de la salud pero no tenía interés en ser médico general, me llamaba la atención psiquiatría. Entonces, obviamente me metí a los planes de estudio y vi los años en lo que tenías que formarte: seis años de médico más cuatro de psiquiatría. Dije “Diez años de mi vida, pues como que no”. Tomé el taller de psicología. Estuve empapándome de todo esto y me llamaba la atención, me gustaba, decía “como que esto está bonito”. Además, sí

alcanzaba a entender que había una relación un poco cercana entre psiquiatría y psicología. También en ese tiempo tenía unos conflictos personales, entonces ya estaba queriendo buscar ayuda. Y ahí había, como en todas las escuelas, el área de orientación y psicoterapia, entonces fui un día con la orientadora y me dio los formatos para solicitar la terapia. Me asignaron a mi psicóloga y digamos que en todo ese último año estuve tanto tomando clases de psicología como en proceso terapéutico. Entonces la verdad a mí me gustaba mucho.

Llegó el momento en el que ya era de ahora sí, qué vas a escoger. Me aventé una pelea inmensa con mis papás porque ellos decían que me iba a morir de hambre siendo psicólogo, que no había trabajo de eso, qué cómo yo iba a ser psicólogo, por qué no médico. Mi papá en un momento me dijo “bueno pues lo que tú quieras al final de cuentas, claro si fueras médico mejor”. Mi mamá era lo contrario, “si ya habías dicho que las computadoras, por qué no te sigues sobre eso, hay mucho trabajo”. La verdad me costó mucho trabajo decidir.

En clases de psicología vi técnicas de grupo, un poco sobre los modelos teóricos, y esta maestra era como muy gestalt-humanista, entonces era de muchos ejercicios, mucho de vivencial y a mí me llamó mucho la atención. Para esto, cuando yo decidí de “esto me está gustando” yo obviamente pensaba en el típico psicoanalista con su diván y su paciente “yo quiero hacer eso”. Y sí de hecho me fui con esa idea y fue así que llegué aquí. Ya cuando llegué aquí me di cuenta que era de “¿cómo?”.

Yo tenía una idea de que sólo era psicología clínica. Que un psicólogo era un psicoterapeuta. Entonces cuando llegué fue el bombardeo. A lo largo de los primeros semestres todos los maestros: “el conductismo es wow”, “psicoanálisis no sirve, se van a morir de hambre si no estudian conductismo”. Bueno, un buen de cosas. Los que casi nunca dicen nada son los clínicos. Son así de “que hablen lo que quieran”. Pero sí, en específico todos mis maestros de experimental y de neurociencias también eran así de “Esto es lo único, esto es lo único y esto es lo único”. La neta del planeta y todo lo demás pues no sirve. Pero yo sinceramente nunca me moví de mí línea. Siempre me he ido por

lo clínico, por la psicoterapia. Sí me empezaba a dar cuenta de la diferencia. De que una cosa es ser psicoanalista y otra cosa ser psicólogo y hacer psicoterapia.

Cuando yo decidí qué clases meter, metí de laboral que es algo que también me llamaba la atención, ya cuando me enteré. A veces cuando les comentaba a algunos amigos era así de “Eso no tiene nada que ver”. Como que “laboral es mucho conductismo, mucha administración pero no vas a ver nada de clínica”. Pero no, yo era así de “tiene mucha relación”. Ya con las clases que he tomado y con lo que sé, me doy cuenta de que sí tiene relación. Siempre y cuando tú quieras meter mucho de clínica o muy poco de clínica. Depende de tus gustos y de lo de la empresa. También he metido materias de neurociencias, pero las aplicadas, de baterías y todo eso.

Juana (8º semestre y 1º de la especialización)

Juana eligió continuar sus estudios en la especialización en psicología clínica. En este programa cursan el último semestre de la licenciatura como parte del primero (de tres) en la especialización. Se consideran como estudios de posgrado y al terminarlos se les otorga el título de psicólogos. El centro comunitario es la sede de su formación práctica.

Juana asiste a las sesiones grupales de discusión de casos clínicos, donde ha presentado avances de su trabajo como terapeuta principal con una paciente. Asiste también a las sesiones de supervisión de casos clínicos en los que ha participado como observadora y terapeuta responsable. Ha entrado como observadora en sesiones terapéuticas, ha aplicado de pruebas y técnicas psicológicas y ha realizado evaluaciones psicológicas. Como parte de su servicio social, participa en un proyecto de investigación sobre las características de la comunidad a la que se atiende en el centro. Además, realiza su tesis de licenciatura sobre hacinamiento en esta misma comunidad. Actualmente es terapeuta responsable de casos clínicos.

Mi tía trabaja en la UAM Xochimilco, es agrónoma y para hacer puntos, tienen que presentar congresos, artículos, tienen que hacer varias cosas. Yo veía y

estaba checando, luego iba a su cubículo, o me contaba lo que estaba investigando, entonces me interesó mucho la investigación. En CCH hice un proyecto de investigación sobre Lidia Cacho y todo el contexto que hubo. Principalmente es investigar, pero no era como de biología o así. En la prepa no encontraba qué me gustaba, pero me interesaba investigar sobre algo más social. En algún momento dije sociología o carreras afines.

Cuando tengo mi materia de psicología en el área terminal el profesor fue muy, muy malo. Yo siempre soy de investigar cosas que me llaman la atención y ver qué más puedo obtener que el profesor no nos esté dando. Ahí fue cuando me interesa la psicología y empiezo a ver el plan de estudios de la universidad, también el de Iztacala, cuáles eran las materias, qué era la psicología en general, pues generalmente está relacionada con la terapia. Entonces dije, la psicología es como neuro, es social, era muchísimas cosas que no sabía, era estadística. Cuando fui investigando cada área, la social me llamaba mucho la atención, pero solamente movimientos de grupos. Todo lo que implica social es muy amplio y entonces dije no, pues si sólo es social mejor me meto a sociología y no a psicología social. Es cuando decido que me interesa la clínica. Porque la clínica podía englobar todo, podías ver la perspectiva del individuo pero también no te cerrabas que estaba en interacción con el ambiente. Yo sabía y lo veía, de que sí te da para vivir y comer de investigación y que lo podrías hacer, porque así le hace mi tía. Sí me interesaba dar terapia y cosas así, pero yo decía pues algo más como práctico.

Yo ya venía muy empapada de lo que quería. Cuando entro a la universidad tenía muchísimas expectativas, de las cuales nunca las cubrí. Estaba de “me quiero cambiar de carrera”. Los profesores eran muy malos. A lo mejor todos veníamos muy de prepa y tenían intereses muy diferentes a los míos. Yo era de “¿qué más me van a dar?, ¿ya?” Yo lo sentí como un seguimiento a la prepa, era la misma modalidad de muy relajado. Salíamos a la una de la tarde y me quedaba de “¡¿ya acabamos?!”. Luego dije, “bueno igual se va poniendo más interesante”, me mantuve. Lo que empecé a hacer fue

buscar maestros que tuvieran ya ciertas referencias. En el primer año todos se quedaban con el mismo grupo, y yo lo que hice fue cambiarme.

Social (psicología social) siempre fue algo que me gustó. Las lecturas que me dejaban era muchísimo, pero era así de “wow, ¿qué más?”. También porque los profesores de social nos tocaron de las diferentes perspectivas de social, social en investigación de emociones, social en comunidad. Me gustó muchísimo. Empecé a ver que en social se hacía más investigación. En algún momento también dije social. Pero no me gusta todo lo de social, sino solamente lo de grupos. Hay una materia que se llama Psicología de grupos que se ve esta parte de cómo vinculas la terapia de grupo, qué te sirve de social. Fue ahí cuando vi que es lo que me gusta y me interesa.

A veces siento que la carrera se queda muy corta y que no te da todas las herramientas que podría darte. Algo que no es tan nuevo pero que hay mayor apertura es el trabajo interdisciplinario, multidisciplinario, la psicología integrativa, que antes eran diferentes enfoques y como muy cerrado. Te das cuenta de que siempre ha habido peleas. Primero en la psicología general pelearse con la medicina, con la psiquiatría. Ya cuando estás en psicología, las áreas entre sí se pelean, “es que experimental, es que clínica no y que el psicoanálisis no, que social” entre las mismas áreas se andan peleando. Y ya cuando te metes a un área de psicología clínica, se andan peleando entre los enfoques “que la gestalt, es que el psicoanálisis”. Es esta pelea. Yo en lo particular, como más jóvenes desde este nuevo plan, tenemos que tener este nuevo *chip* de integrativo, multidisciplinario, interdisciplinario y que te permitiría muchísima apertura.

Creo que el plan se queda corto, pero también te da esta cuestión de las prácticas. Realmente como práctica ya al área profesional no se nos da. A pesar de que en el plan de estudios venga seis horas de práctica. No es una práctica como tal. Las horas de práctica es cámara de Gesell, es hagamos un ejercicio. Sin embargo, te da escenarios, el que puedas meterte a trabajar en un proyecto de investigación, puedes meterte a un laboratorio. Pero eso no te lo obliga, es cuestión del alumno si quiere o no lo quiere hacer. Yo estoy haciendo

prácticas en SAPTEL (Sistema Nacional de Apoyo, Consejo Psicológico e Intervención en Crisis por Teléfono de la Cruz Roja Mexicana), llevo como casi cinco meses, es intervención en crisis por teléfono con una guardia de ocho horas. Y aparte tengo supervisión de los casos aquí por Álvaro Obregón que es la otra sede y se hace supervisión cada 15 días para ver cómo se trataron los casos y si tienes alguna duda.

3.2 Hermenéutica, perspectiva narrativa y experiencia estudiantil⁷

La hermenéutica pensada como un proceso y no como un método, permite al investigador dialogar con diferentes textos en la búsqueda de la comprensión, tantos de los provenientes del trabajo empírico como los que forman parte de los referentes teóricos. En este proceso se hace necesario realizar más de una lectura, en primera instancia para comprender el sentido de las partes y el todo de cada texto; y a su vez, para lograr la resignificación de aquellas nociones o conceptos que van guiando la comprensión (Weiss, 2005). Este recorrido de ida y vuelta permite la construcción de unidades de sentido, un entretendido de significados, que permite al investigador proponer una interpretación de la acción humana. La postura hermenéutica en la investigación no sólo acompaña las primeras aproximaciones al objeto de estudio, sino que también está presente en el propio diseño de las técnicas de conformación de la información, su registro y posteriores análisis.

Desde una perspectiva hermenéutica (Gadamer, 1992; Weiss, 2005; Weiss, s.f.) se parte de la anticipación o expectativa del sentido en lo investigado, sin embargo dicha anticipación entra en un círculo de conocimiento mediante el cual se reajusta la expectativa y se amplía el sentido de lo comprendido. El investigador llega al campo con una serie de pre-juicios o preconcepciones producto de su experiencia y vivencias en otras investigaciones como de los enfoques teóricos en los que se ha formado. Resulta imposible despojarse de estos conocimientos para lograr aprehender

⁷ La presente argumentación metodológica se puede encontrar en las memorias del Congreso Internacional "Epistemologías y Metodologías de la Investigación en Educación", organizado por la sección mexicana de La Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRSE), realizado del 17 al 20 de junio de 2014. Ver: de Diego (2014).

los significados que confluyen en los escenarios y sujetos de estudio. Lo que sí es posible es identificarlos, reconocer el potencial que brindan para poder mirar y comprender lo estudiado, y reconocer los posibles sesgos que pudiera generar en la interpretación. Weiss (2005: 12) prefiere hablar de una “espiral hermenéutica” puesto que esta imagen permite explicitar mejor las “lecturas reiteradas” que realizan los investigadores, llevándolos a profundizar los significados de partes específicas de los textos, y a identificar nuevas posibilidades y relaciones entre temas de análisis.

Las interpretaciones parciales sucesivas se someten a la prueba de la relectura, y de ella y de la reflexión sobre las relaciones entre análisis e interpretaciones parciales suele surgir una nueva configuración de sentido, que se puede considerar como una nueva interpretación interesante. (Weiss, 2005: 12)

El proceso de indagación de la presente investigación comenzó desde el momento en el que se formuló el objeto de estudio, mismo que conforme me adentré al trabajo de campo y la indagación teórica, se fue modificando. La espiral hermenéutica continuó sus giros al redactar y releer nuevos textos descriptivos e interpretativos de la información del trabajo de campo, lo cual permitió identificar nuevos temas de análisis y establecer relaciones entre los ya considerados. La producción de nuevos textos a partir de estos hallazgos conceptuales y de elaboración de sentido sobre lo investigado, permitieron tener nuevas lecturas sobre el material y así enriquecer la comprensión y construcción del objeto de estudio.

3.2.1 El mundo narrativo de la experiencia estudiantil: comprensión y reconstrucción de los significados de los participantes

Asumir una postura hermenéutica en el proceso de investigación implica a su vez la construcción de una postura epistemológica ante el objeto de estudio construido y las unidades de análisis establecidas. Gadamer (1992: 115) señala que la experiencia humana está inmersa en un mundo lingüístico y supone

entonces una dimensión hermenéutica. Por su parte, Bruner (1991) indica que es mediante la narración que organizamos nuestra experiencia y así dotamos de sentido y coherencia nuestras acciones y las de los demás. Si como seres humanos comprendemos e interpretamos nuestras acciones, pensamientos y afectos en relación con los significados, cultural e históricamente construidos, que les atribuimos, entonces se abre la posibilidad de estudiarlos desde esta misma óptica interpretativa, desde la búsqueda de significado. A partir del uso del texto como metáfora viva de la acción humana damos cuenta de que el acontecimiento puede trascender y convertirse en objeto de estudio a partir de que nos interesamos en su significación, es decir en lo que está objetivado y que guía dicho acontecimiento. De esta forma podemos realizar un estudio interpretativo que contenga no sólo los elementos manifiestos del acontecimiento (las particularidades del hecho o la situación común), sino que contenga el significado histórico y cultural de dicha acción.

Además de brindar herramientas teóricas, la metáfora del texto para la comprensión de la acción humana, nos permite también contar con herramientas metodológicas para aproximarnos a su estudio. La acción humana puede ser fijada en una serie de textos dispuestos para su lectura, comprensión y análisis. El discurso de las personas, los documentos que producen, las prácticas en las cuales participan son algunos de los textos a los que podemos acceder, contando así con diferentes fuentes de información, cuya comprensión e interpretación brindan nuevas dimensiones del ser y su estar en el mundo.

La noción de experiencia estudiantil universitaria implica una aproximación teórica y metodológica centrada en la propia percepción de los actores universitarios. Esto permite ampliar la visión institucional que de formación y vida estudiantil tienen los estudios sobre universidades sin perder el contexto institucional en el que participan los estudiantes. Así, las prácticas en las que los estudiantes se ven involucrados y las reflexiones que de éstas hacen, se convierten en ejes centrales para construir la experiencia estudiantil de los jóvenes universitarios (Carli, 2012).

Un elemento fundamental para acceder a la experiencia es el relato, encuentro mismo que sucede entre el investigador y el estudiante, y a partir del cual emergen lo cotidiano, lo singular y lo colectivo del transitar por la universidad. Se parte de la reconstrucción que hacen los estudiantes de su ingreso y paso por la universidad, puesto que el interés no está colocado en la veracidad de lo ocurrido en el pasado, sino en cómo éste forma parte del presente de los jóvenes, en cómo es significado y narrado al presentarse como estudiantes y jóvenes así como al proyectarse en futuro cercano o lejano (Carli, 2012). Es importante señalar que indagar sobre la experiencia estudiantil no sólo resalta el interés por conocer las prácticas y reflexiones que hacen de éstas los estudiantes universitarios, sino también el carácter contextual mediante el cual se realiza el encuentro entre estudiante e investigador en el entendido de que la experiencia se construye en el relato autobiográfico. Como menciona Arfuch, la entrevista permite la aproximación al otro mediante su “carácter dialógico, conversacional, interactivo” (2002: 178) y en este espacio de comunicación se construye

[E]sa percepción de la vida y de la identidad –de uno mismo y de los otros- como una unidad aprehensible y transmisible, un hilo que va desarrollándose en una dirección, *la ilusión biográfica* (cursivas en el original). (Arfuch, 2002: 188)

Pierella señala que “la pregunta por la experiencia universitaria obliga a hacer referencia al modo en que en esa institución se tramitan aspectos ligados a la transformación del ser” (2012: 330). Esta pregunta necesariamente lleva impresa la cuestión de la relación entre institución y sujeto, entre cultura y agencia, y cómo esta interacción deviene en la construcción de identidades.

Las prácticas sociales cotidianas, los espacios y tiempos de participación así como las relaciones interpersonales son aspectos que se inscriben en el relato de la experiencia mediante la reflexión y resignificación que hacen las personas al conversar sobre ellos. Se puede también acceder a dichas prácticas mediante otro tipo de encuentro con los participantes de la

investigación, como la observación y la documentación sobre el contexto de indagación.

3.2.2 La entrevista y la observación participante como técnicas para la conformación de la información

La conjugación de la técnica de entrevista a manera de conversación y la observación participante para recolectar información resulta una estrategia enriquecedora para abordar diferentes aspectos de la participación de los estudiantes en las comunidades de práctica. Por una parte, la entrevista permite acceder a situaciones que ya ocurrieron, de manera que se puedan abordar los pensamientos y emociones que han generado en los entrevistados. La conversación mantenida entre investigador y participante favorece el diálogo reflexivo que trae al intercambio temas que posiblemente no se tenían contemplados en la guía de entrevista o a los que no se les había dado la suficiente importancia. Las entrevistas que siguen las premisas esenciales de las entrevistas en profundidad, pretenden comprender lo que es importante para el sujeto: sus significados, perspectivas y definiciones, así como la forma en la que experimentan su mundo (Taylor y Bogdan, 1992).

Por su parte, la observación participante⁸ permite al investigador acercarse a la vida cotidiana de las personas y escenarios que estudia (Becker y Geer, 1957) y de esta forma aproximarse y descubrir tanto aspectos cotidianos como extraordinarios que no había identificado para la indagación. Se observan así los procesos y pasos que conforman el quehacer del trabajo en las comunidades de práctica, las formas de relacionarse que tienen sus miembros, y el lenguaje que utilizan para comunicarse y nombrar objetos y actividades.

Una adecuada conjugación de ambas técnicas puede enriquecer la comprensión de lo observado y de lo conversado, de tal suerte que la información recuperada mediante una u otra técnica permita ampliar la mirada al momento de intervenir en la entrevista o en la observación participante.

⁸ Se recupera la noción de observación participante propuesta desde la terminología de la psicología y no la sociológica de observación participativa que indica participar en la acción.

En la presente investigación, el primer contacto con las comunidades de práctica fue mediante una entrevista con los responsables del laboratorio, el Dr. Valencia, y la responsable del centro comunitario, la Mtra. Soto, a quienes solicité me hablaran sobre la historia, metas, funciones y formas de trabajo de sus escenarios. Así mismo me dieron a conocer los procesos mediante los cuales los estudiantes pueden ingresar y ser aceptados para participar en la comunidad de práctica, señalando algunos aspectos que consideran importantes para el aprendizaje del quehacer dentro de la comunidad y para la formación profesional en general. En este encuentro me contactaron con los estudiantes que posteriormente entrevistaría para esta investigación, con quienes realicé dos sesiones de entrevista durante el primer semestre escolar del 2013, con una hora de duración por cada sesión.

Durante las primeras sesiones de entrevista solicité a los estudiantes que narraran su aproximación a la psicología, su ingreso a la facultad y sus primeras impresiones, sus intereses y motivaciones profesionales, la forma en que ingresan a la comunidad de práctica y las expectativas de su formación en éstas. En la conversación surgieron temas como el de elección de carrera, las expectativas de formación y futuro laboral, y la formación práctica como una oportunidad valiosa.

En el primer encuentro con los estudiantes solicité su apoyo para acompañarlos en sus actividades cotidianas dentro del laboratorio y el centro comunitario, ellos mismos me indicaron los horarios de actividades en los que asistían a las comunidades, y acordamos citas para que yo pudiese entrar y conocer su trabajo. En la tabla 3.2.2 se pueden observar las sesiones de observación participante que registré en notas de campo, el lugar donde realicé la observación, las actividades y participantes involucrados.

Tabla 3.2.2. Observaciones participantes en el laboratorio y centro comunitario.

Lugar	Fecha	Tipo de registro	Tiempo de observación	Participantes	Tema de la observación
L1	07/02/2013	Audiograbación	13:00 a 14:30 hrs. (1hr y 30 min.)	Tania	Visita guiada por el laboratorio y bioterio. Explicación de actividades y funciones de instrumentos.
L2	15/06/2013	Audiograbación	10:00 a 10:35 hrs. (35 min.)	Marla	Conversación acerca del proceso de construcción de su proyecto de tesis y la aplicación del experimento con humanos. Observación del control de peso, moldeamiento de ratas y limpieza de cajas de Skinner.
L3	31/05/2013	Notas de campo	10:00 a 13:00 hrs. (3 hrs.)	Tania, Karla, Marla, un estudiante de intercambio y Dr. Valencia (responsable del lab.)	Observación de otras actividades simultaneas en el laboratorio: Marla aplica a un estudiante su experimento en la computadora.
C1	19/03/2013	Notas de campo	9:00 a 12:00 hrs. (3 hrs.)	Gibrán, Pamela, Mtra. Soto y Vanesa (responsable y docente del centro) y un grupo de 12 estudiantes más	Sesión de supervisión de casos. Presentación del caso de Gibrán. Diálogo sobre el evento de descontrol y agresión de un paciente. Retroalimentación y recomendaciones por parte de maestras.

C2	05/04/2013	Notas de campo	9:00 a 11:00 hrs. (2 hrs.)	Juana, Vanesa, Mtra. Soto, y un grupo de 10 estudiantes más	Sesión de supervisión de casos. Presentación de video para niños sobre abuso sexual. Presentación del caso de Juana. Recomendaciones para las próximas sesiones por parte de las maestras.
C3	18/05/2013	Notas de campo	13:00 a 13:25 hrs. (25 min)	Juana, Raquel (su supervisora de caso) y dos estudiantes más	Sesión de supervisión de caso en grupo pequeño. Supervisión el caso de Juana. Análisis de la última sesión. Propuestas de trabajo para futuras sesiones y pruebas psicológicas a aplicar.

L: Laboratorio y número de observación; C: Centro comunitario y número de observación.

Fuente: Elaboración propia.

Durante las visitas mantuve una posición periférica al limitarme a observar las actividades y realizar anotaciones discretas en un cuaderno. En general, las personas no ponían atención a mi presencia, la cual se limitó a que mis informantes y los responsables de las comunidades hicieran las presentaciones pertinentes –yo era una estudiante de la maestría que quería conocer la formación profesional y por ello me interesaba conocer el trabajo que ahí realizaban-. Al final de las actividades realizaba algunas preguntas que me surgían durante la observación, y en algunos casos los participantes mismos se dirigían a mí para saber si tenía alguna duda.

La segunda sesión de entrevistas a los participantes se realizó durante el último mes del trabajo de campo, mientras asistía también a sesiones de observación, de manera que pude retomar actividades, roles y temas que me interesaron. Así, el análisis de los registros de observación se enriquecieron con

la mirada proveniente de las entrevistas y viceversa, las entrevistas cobraron mayor sentido al relacionar ciertos temas con lo observado en las visitas al campo. Durante la segunda sesión de entrevista conversé con los estudiantes acerca de los aprendizajes, problemas, retos y logros en la comunidad de práctica y las relaciones entabladas con los miembros de ésta. El tipo de preguntas que realicé me permitieron tener una aproximación al mundo cotidiano dentro de las comunidades, -pues en las observaciones no había podido adentrarme en todas las actividades-, y a la par profundizar en aquellas situaciones inesperadas como los problemas y retos a resolver, a partir de los cuales el diálogo se enriquecía con descripciones de su actuación ante el problema, las reflexiones que hicieron y los roles que asumieron ellos y los demás miembros de la comunidad. Por otra parte, al solicitar que narraran las actividades en las cuáles participaban, los estudiantes ampliaron la respuesta al hablar de los procesos, instrumentos y pasos que siguen para realizarlas, enriqueciendo la descripción. Finalmente dialogamos sobre las proyecciones que tenían para continuar sus estudios, la titulación, posteriores estudios de posgrado y el ingreso al campo laboral del psicólogo.

3.3 Primer recorrido de la espiral hermenéutica: los documentos descriptivos y las categorías

La aproximación etnográfica (Rockwell, 2009) cobra especial relevancia y aportaciones en la investigación al proponer un proceso de indagación que articula en la experiencia del investigador tanto las aproximaciones dialógicas con los participantes como la observación de prácticas cotidianas o extraordinarias en la localidad. Además, hace explícitos los propósitos de la investigación, en donde más que mostrar las interpretaciones de los propios participantes, se pretende realizar una “transformación conceptual” (Rockwell, 2009: 66) de lo observado y dialogado puesto que es el propio investigador el que construye los datos o información al analizar las situaciones empíricas.

Redactar los registros de observación y realizar las transcripciones de las entrevistas es tan solo uno de los primeros pasos para el análisis y construcción de la información. El primer recorrido analítico dentro de la espiral hermenéutica

de la comprensión incluye el proceso de lectura, interpretación, escritura y construcción de relaciones; siendo un paso mucho más complejo y creativo que permite la elaboración de documentos descriptivos y conceptos analíticos que expliciten claramente nuestro objeto de estudio. Para lograrlo se pueden realizar procedimientos de aproximación y reconstrucción de lo observado como una interpretación o primeras inferencias de lo dicho por los participantes y las prácticas observadas; una reconstrucción de las tramas narrativas, situaciones y hechos relevantes al colocarlas en diálogo con diferentes versiones de los informantes; una contextualización de lo observado al realizar descripciones explícitas de procesos, prácticas u otras características del contexto que ayuden en la comprensión; una contrastación entre casos observados, que apoye la descripción y búsqueda de eventos significativos; y finalmente la explicitación, es decir hacer inteligible para los demás los eventos o situaciones descritas en los primeros registros analíticos, de tal suerte que se mantengan los detalles que enriquecen la narración y a la par se hable de manera general sobre el evento (Rockwell, 2009).

La propuesta de redacción de descripciones analíticas que hace Rockwell (2009) resultó de gran riqueza para la presente investigación, puesto que me permitió establecer textos coherentes que delinearón temas y categorías de análisis importantes para la comprensión de mi objeto de estudio.

Consiste en producir textos en los que se muestran las relaciones construidas mediante una descripción extensa de un hecho observado, reordenándolo de acuerdo con las categorías analíticas utilizadas, pero a la vez conservando sus detalles particulares. (Rockwell, 2009: 72)

La reordenación respondió a los intereses de la investigación y las propias narraciones de los estudiantes y lo observado en las visitas al laboratorio y centro comunitario, de manera que se pudiesen explicitar coherentemente las trayectorias formativas por una parte, y en otro tipo de documento, las prácticas y procesos de las comunidades. La redacción de estos documentos permitió a su vez identificar temas y conceptos relevantes en la experiencia de

participación de los estudiantes en las actividades de las comunidades que posteriormente se utilizaron para la construcción de categorías analíticas.

Por otra parte, realicé ejercicios de codificación de fragmentos que buscaron relacionar las categorías sociales propias de los estudiantes y comunidades, con aquellas categorías analíticas (Rockwell, 2009) provenientes del enfoque histórico-cultural.

A continuación presento las herramientas analíticas utilizadas en un primer tratamiento de la información contenida en las entrevistas a los estudiantes y a los docentes responsables de las comunidades de práctica, así como de las sesiones de observación transcritas.

3.3.1 Descripciones analíticas: actividades y procesos de la comunidad de práctica y relatos de los caminos formativos de los estudiantes

A partir de la narración de los estudiantes y responsables de las comunidades en las entrevistas, además de lo que pude observar en las visitas que realicé, fabriqué un documento por comunidad para hablar de los objetivos y metas que persiguen, las actividades que realizan, los objetos e instrumentos que utilizan, los procedimientos que siguen y el orden de los mismos, así como las funciones que los participantes asumían para cada uno de ellos (Miles y Huberman, 1994). Lo que estos documentos ilustran son aspectos relacionados con los artefactos culturales de la comunidad, los roles de sus miembros, las jerarquías que marcan la división del trabajo o posibilidades de participación, así como las oportunidades y situaciones de aprendizaje.

Para la realización de los relatos, me inspiré en los poemas que realiza Richardson (1992 citado en Miles y Huberman, 1994) al utilizar las palabras textuales de sus informantes. A partir de las transcripciones de numerosas cuartillas, genera una exposición enfocada y parcialmente ordenada. Para la investigación de esta tesis elegí la construcción de relatos con una narrativa menos abstracta y más cercana al cuento, de tal suerte que se pudiera mostrar tanto la información relevante como las palabras clave que expresaban los pensamientos y sentimientos de los estudiantes. Los relatos hablan del camino formativo de los estudiantes, es decir, de la trayectoria seguida a partir del

momento en el que deciden estudiar psicología, las posteriores actividades realizadas en la facultad así como las proyecciones que hace de su futuro profesional y laboral; centrándome especialmente en la narración sobre su participación en las comunidades de práctica.

3.3.2 Codificación, tipologías y conceptos

Otra herramienta analítica utilizada es la codificación y construcción de categorías de análisis, cuyo procedimiento y perspectiva puede retomarse de diferentes autores. Carney (1990 citado en Miles y Huberman, 1994) propone una escalera de abstracción analítica, mediante la cual da lectura y codifica documentos con palabras clave a un lado de los fragmentos del texto. Posteriormente identifica temas que relacionen los datos y las categorías y le permitan reducir la información en búsqueda de la redacción de una síntesis explicativa. Para lograrlo utiliza a su vez memos y notas descriptivas de los códigos creados así como matrices de análisis que le permitan relacionar categorías, temas e hipótesis sobre la información. Blumer (1954, citado en Hammersley y Atkinson, 1994: 231) señala la importancia de construir en primera instancia “conceptos sensitivos” que guíen la aproximación a la información empírica, sugiriendo direcciones más que señalar prescripciones de lo que se ve como lo hacen los “conceptos definitivos”. Se entiende entonces que la primera codificación será posiblemente más concreta para posteriormente, conforme la lectura y el análisis continúe, se configuren categorías más abstractas y significativas analíticamente (Hammersley y Atkinson, 1994). Rockwell (2009) propone la conjunción de las categorías sociales o provenientes de los datos con aquellas categorías analíticas, más cercanas a los referentes teóricos de donde se nutre la investigación. Ella también nos advierte de las limitantes y problemas que puede traer para el análisis la realización de una codificación “*ad hoc*” en la que se asignan categorías muy específicas a ciertos fragmentos, mismas que no tienen relación entre sí y sólo generan dispersión en la codificación. Sin embargo, como una primera lectura y aproximación a la información, la construcción de códigos

cercanos a la información textual posibilita al investigador tener una primera versión de los temas posiblemente a analizar. Con la advertencia en mente configuré, mediante el uso del software Atlas ti., un listado de categorías y subcategorías a partir de los temas propuestos para la guía de entrevista, los temas tratados en éstas y conceptos clave provenientes de la teoría. En primera instancia realicé una codificación más cercana a las palabras y temas propuestos por los estudiantes, sin embargo las categorías parecían ser excluyentes y muy centradas en casos particulares. Conforme codifiqué más entrevistas, construí categorías que en ese momento integraban a las primeras de corte más particular. Posteriormente, reformulé dichos códigos de tal suerte que pudiesen abarcar más temas contenidos en todas las entrevistas y a la par fuesen coherentes con el objeto de estudio y el enfoque teórico guía de la investigación. Muestro en la tabla 3.3.2 las categorías propuestas en ese momento:

Tabla 3.3.2 Familia de categorías producto del análisis

Familia	Categorías
Elección de carrera	Intereses y gustos previos Otras profesiones Familia Decidir estudiar psicología Expectativas del futuro profesional y laboral Expectativas al entrar a la facultad
Experiencias previas a entrar a la comunidad	Prácticas profesionalizantes Actividades laborales Clases previas

Participación en la comunidad de práctica profesional	<p>Empresa, objetivos y tareas</p> <p>Recursos compartidos</p> <p>Conocimientos profesionales</p> <p>Expectativas al entrar a la comunidad de práctica profesional</p> <p>Ingreso a la comunidad de práctica profesional</p> <p>Ser novato(a)</p> <p>Actividades realizadas</p> <p>Roles asumidos</p> <p>Resolver problemas</p> <p>Aprendizajes</p> <p>Habilidades</p> <p>Hacia una mayor participación</p> <p>Ser experto(a)</p>
Relación con la comunidad de práctica	<p>Relación con responsable(s) de la comunidad</p> <p>Relación con expertos</p> <p>Relación con pares</p> <p>Relación con novatos</p> <p>Roles asumidos</p>
Mundos figurados	<p>Mundo figurado de la psicología en la facultad</p> <p>Mundo figurado de la investigación</p> <p>Mundo figurado de la psicoterapia</p> <p>Ser psicólogo(a)</p>
Relación aula-comunidad de práctica	<p>Las clases</p> <p>Mundo figurado de la psicología en la facultad</p>
Identidad profesional	<p>Intereses y gustos</p> <p>Interés por un área de la psicología</p> <p>Ser estudiante</p> <p>Motivos y sentido</p> <p>Emociones</p> <p>Actitudes y valores</p> <p>Ética profesional</p> <p>Roles asumidos</p> <p>Identificación</p> <p>Afiliación</p> <p>Estilo interpersonal profesional</p> <p>Ser psicólogo(a)</p> <p>Proyecciones a futuro</p>

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis por categorías mediado por Atlas-ti.

Estas categorías permitieron codificar la información contenida en las entrevistas, y elegir fragmentos representativos de cada categoría de tal suerte que pudiesen ser movilizados para otro tipo de análisis.

3.4 Segundo recorrido de la espiral hermenéutica: la producción de ejes temáticos y conceptos analíticos propios

Los textos construidos mediante la descripción analítica y las categorías de análisis no son los productos finales de la redacción de la investigación, sino que funcionan como herramientas para propiciar una segunda lectura analítica que permita la identificación de ejes temáticos relevantes para la conceptualización de los hallazgos. Bajo esta lógica, la lectura y discusión de los relatos y las descripciones de procesos con mi asesor de tesis y otros profesores del programa de maestría, permitieron mirar los fragmentos clave y su descripción desde otras perspectivas, añadiendo preguntas y resaltando aspectos que habían pasado desapercibidos.

3.4.1 Agrupación de fragmentos significativos y su sentido mediante la narración

El documento descriptivo de ejes temáticos fue realizado al organizar los fragmentos relevantes, ya comentados en las descripciones analíticas, mediante otros temas de análisis que se tornaron relevantes. Había un gran eje sobre los procesos de apropiación de instrumentos profesional, y otro sobre formación profesional e identidad donde se abordaban temas como formación en la práctica, desarrollo de la confianza en sí mismo, la reflexividad y la narración del camino formativo. Al desarrollar el primer tema del eje de análisis de apropiación de instrumentos ocurrió una escrituración diferente. Se organizó por fases de apropiación, se propuso hablar de la apropiación de artefactos culturales (instrumentos, símbolos, lenguaje), y también de los procedimientos, los valores y la relación con los pares más expertos y los responsables de la comunidad de práctica, tema que posteriormente cobraría especial importancia en la comprensión de los procesos de participación e inclusión en la comunidad. Se reformuló el concepto de apropiación, hablando ahora no sólo de los

artefectos sino de la apropiación del repertorio cultural de la comunidad de práctica, quedando la apropiación de artefactos como un tema central, pero con subtemas como el ingreso a la comunidad, la función de los pares y los responsables. También se tejieron temas vinculados con la afectividad y emociones implicadas en la formación profesional en espacios de práctica, mismos que se relacionan con valores como el respeto y compromiso, así como aspectos de una ética profesional. Un aspecto más identificado a partir de los relatos, es la construcción de un estilo personal de ser psicólogo, que tiene que ver con formas de pensar las actividades, valorar qué es importante en el trabajo profesional, qué formas de actuar y dirigirse al quehacer profesional asumen los estudiantes.

La redacción de los capítulos analíticos de esta tesis se basó en los anteriores ejes temáticos propuestos, organizando un capítulo por separado para el laboratorio de investigación experimental y otro para el centro comunitario de atención psicoterapéutica. En otro capítulo se realiza una contrastación a manera de análisis comparativo que introduce categorías analíticas pertinentes para abordar los temas descritos en los anteriores capítulos; y presenta, de manera ejemplificada, los conceptos de análisis que surgieron de este segundo momento de análisis y contrastación.

3.4.2 Construcción de conceptos analíticos

El segundo recorrido en el análisis implica a su vez posteriores aproximaciones al corpus teórico que ha guiado la investigación. La necesidad de comprender con mayor profundidad ciertos procesos como el de apropiación y participación y las relaciones entre novatos y expertos me llevaron a revisar con mayor profundidad otras investigaciones relacionadas con las comunidades de práctica, el aprendizaje por oficio y la participación guiada en comunidades y familias. Si bien algunas de estas investigaciones se centraban en el aprendizaje en niños dentro de sus comunidades (Rogoff et al., 2003; Rogoff, 1995; Rogoff, 1993), los procesos ahí descritos representaban de manera

enriquecedora los procesos de participación de los estudiantes de psicología que presento en esta investigación.

Esta segunda lectura de conceptos teóricos y propuestas comprensivas de los procesos de participación, construcción de identidades y formación profesional apoyaron en la elaboración de constructos analíticos propios como el de escaleras formativas y espiral de aprendizaje para hablar de los procesos de incorporación de nuevos integrantes a la comunidad de práctica y de las trayectorias personales de aprendizaje y participación de los estudiantes de psicología.

CAPÍTULO 4

EL LABORATORIO DE INVESTIGACIÓN BÁSICA EXPERIMENTAL: PROCESOS DE APROPIACIÓN DEL REPERTORIO CULTURAL

Luego hay ratas vándalas que aprenden a salirse de sus cajas, se escapan. Y pues son las ratas que estás corriendo y ya se te perdió todo. Entonces tienes que marcarlas de la cola y si no se dejan agarrar, pues ya te mordieron.

Tania, entrevista.

La Facultad de Psicología está formada por cuatro edificios en los que se desarrollan actividades de administración, docencia e investigación; rodeada por éstos, la explanada permite la circulación entre edificios, además de servir como espacio de reunión para los estudiantes en sus áreas verdes y jardineras. Los cubículos para profesores e investigadores están distribuidos en tres de sus edificios. En su gran mayoría, los laboratorios están localizados en el edificio de posgrado, el de más reciente construcción. El laboratorio en el que se realizó esta investigación está situado en la planta baja de uno de estos edificios. Éste cuenta con un espacio para el trabajo y experimentación mediante computadoras y el desarrollo de experimentos mediante el uso de cajas operantes para ratas de laboratorio. Además, tiene al fondo el bioterio, donde se localizan las cajas contenedoras de las ratas de laboratorio y un área destinada a la limpieza y mantenimiento de las mismas.

Como mencioné en el capítulo anterior, en el laboratorio se realiza investigación básica experimental centrada en el estudio de los procesos psicológicos básicos:

Estamos en esta nueva área que se llama las ciencias cognitivas y del comportamiento, a mí un nombre que me gustaba es el de cognición comparada. Pues es estudiar varios procesos psicológicos básicos como memoria, aprendizaje y atención en distintas especies y ver si se encuentra la misma regularidad (Dr. Valencia).

Entre las líneas de investigación que más nos interesan, bueno que más se han trabajado, son la de estimación temporal, que es parte del trabajo que yo estoy haciendo, y también se están trabajando cosas de cognición social. El tipo de paradigmas que hemos utilizado se han realizado tanto en animales, roedores ratas, como en humanos (Marla).

El laboratorio lo que estudia es conducta de elección y también estudia estimación temporal. En las investigaciones en las que yo he estado involucrado es una de conducta de elección y pues más o menos es elección intertemporal (Enrique).

Para realizar este tipo de investigaciones se requiere del diseño, programación y desarrollo de experimentos centrados en analizar la respuesta de los participantes humanos y no humanos ante ciertas variables. Los instrumentos centrales para esto son las cajas operantes (para la experimentación con animales), que están conectadas a una interfase y ésta a su vez a una computadora, que mediante diferentes *software* especializados, permite la programación de los experimentos; además se utilizan otras computadoras para correr tareas experimentales con participantes humanos, recientemente utilizando pantallas *touch*. El cuidado de las ratas de laboratorio es una actividad central para poder realizar los experimentos, por lo que su alimentación, cuidado de salud y limpieza de las cajas contenedoras son fundamentales y por tanto realizado por técnicos veterinarios expertos. Además, los estudiantes aprenden desde el principio cuestiones básicas del cuidado y manipulación, respetando y siendo empáticos con los animales, estableciendo incluso, como se podrá ver más adelante, una relación cercana con las ratas.

Los estudiantes que forman parte del equipo de trabajo del laboratorio pueden permanecer todo el día en él si así lo desean. Desempeñan actividades propias del laboratorio como el cuidado y peso de las ratas, el desarrollo de experimentos con las ratas o participantes humanos y la organización y análisis de datos. Además utilizan el espacio para realizar tareas de los cursos de la licenciatura y guardar algunas de sus cosas mientras están tomando clases en otro edificio. Para poder cubrir el trabajo de moldeamiento de la conducta de respuesta de las ratas y correr diferentes experimentos es necesario asistir los

sábados, días festivos y en vacaciones, para lo cual los estudiantes se organizan y van turnando su asistencia en estos días.

El Dr. Valencia tampoco está todo el tiempo en el laboratorio, puede estar impartiendo algún curso de la licenciatura o bien trabajando desde su cubículo. A lo largo del día realiza visitas al laboratorio para supervisar y apoyar el trabajo que realizan los estudiantes. Puedo afirmar que el laboratorio es un espacio para los estudiantes, destinado tanto al trabajo de investigación y estudio, como para la convivencia entre sus miembros.

4.1 Ingreso al laboratorio: la red de vínculos

El proceso de ingreso al laboratorio es informal, y se da en gran medida por las relaciones que los estudiantes construyen a lo largo de su trayecto por la facultad con profesores y compañeros.

En ese semestre mi compañero Marco me dijo “Arturo me invitó al laboratorio, que tenía un proyecto y que si no le quería entrar”, yo le dije “Ay, pues qué chido Marco, está muy padre. Acepta y rifate, ¿no?” Después me dijo “Arturo me dijo que necesitaba un compañero, alguien en quien yo confiara ¿Tú no quieres entrar conmigo?” y le dije “Pues sí. Ahorita no estoy haciendo nada. A lo mejor no es mí área, mí área, mí área pero no está muy lejos y es algo que también me gusta” (Enrique).

Si bien Enrique ni Marco estaban buscando entrar a un espacio de práctica, la invitación surge como una oportunidad para conocer más a fondo una actividad que les gusta.

Para Tania, acercarse al Dr. Valencia requirió de un esfuerzo mayor, ya que fue ella misma quien buscó ingresar al laboratorio, aunque en realidad no esperaba poder integrarse al equipo de trabajo del laboratorio.

Le dije (a un profesor) que me gustaría entrar a investigación pero que no sabía qué se necesitaba. Me dijo “¿Estás con Arturo, verdad?, pues pregúntale a ver si te puede meter”. No sé si era curiosidad o era terquedad, pero tenía ganas. Sabía que no iba a poder tener la oportunidad de volver a estar en un laboratorio si es que no me iba para el área. Yo quería saber

qué se hacía y cómo eran los laboratorios. Entonces dije, “me quito la pena”. Y sí, ese día le pregunté y se portó muy buena onda. Me dijo “¿quieres ir a ver el espacio?”, después me dijo “dime qué días puedes venir”. Y yo “¡Ah! ¿Cómo?”. Yo pensé qué nada más me iba a enseñar y ya. Le pregunté “¿ahorita?”. Y él “no, calma cómo que ahorita. Piénsalo por unos días, ve qué días puedes venir” (Tania).

En general, los estudiantes de la facultad tienen poca información acerca de las actividades que pueden realizar además de asistir a sus cursos obligatorios. La vinculación con otros estudiantes que conocen de este tipo de espacios de formación o el contacto y diálogo con los profesores posibilita que los estudiantes comiencen a pensar en la posibilidad de formarse en escenarios de práctica profesional, teniendo la oportunidad de explorar las áreas de especialización de psicología como el caso de Tania.

Marla tenía ya experiencia en este tipo de espacios formativos, pues participó en dos laboratorios de investigación, uno en la Facultad de Medicina y otro en la propia Facultad de Psicología. Su inclinación hacia la investigación experimental en el área de las Ciencias Cognitivas y del Comportamiento la llevó a tomar un curso con el Dr. Valencia, de tal suerte que se integró a un proyecto suyo de investigación. Parte de las actividades del curso de 7^o semestre fue desarrollar un proyecto de investigación, por lo que quedarse en el laboratorio a desarrollarlo fue una decisión que no representó un dilema para Marla.

Desde el principio me gustó cómo discutíamos los artículos en las clases, los temas de investigación y poco a poco terminé entrando con el doctor. Ya estaba el proyecto de la tesis y fue seguirse. No fue muy formal de decir “Sí me voy a quedar”, sino que ya nos habíamos acoplado, yo quise terminar el proyecto, porque duró un poco más de lo que era la materia como tal. No fue muy oficial el seguir, sino que desde que se terminó el proyecto de tesis yo le pregunté a Arturo si estaba bien, entonces lo inscribimos y ya (Marla).

Pareciera que la decisión de entrar a colaborar en el laboratorio se toma al combinar los intereses y motivaciones en relación con la psicología y oportunidades de formación que se presentan. Y se puede llegar a construir un camino formativo con mayor certidumbre como el caso de Marla, quien incluso sin pensarlo demasiado, se dirige hacia su meta de formación en la investigación.

Se puede ver que hay intereses diferenciados por los cuales ingresar al laboratorio, ya sea por conocer el trabajo en el laboratorio como Tania, aprovechar la oportunidad como Enrique o interesarse por el estilo de trabajo del doctor y querer hacer ahí la tesis como Marla. Es posible incluso que los estudiantes lleguen sin tener una decisión evidente de formarse dentro del laboratorio, y que ésta se vaya desarrollando conforme identifican la oportunidad que ésta representa para el aprendizaje de la psicología experimental. El Dr. Valencia parece tener claro esto, y comenta que el laboratorio:

Está abierto. Llegan, la mayoría de los estudiantes, de licenciatura, sea para hacer sus proyectos de tesis o hacer servicio social y hay algunos que nos han llegado de *hobby*, quieren estar un semestre y ver lo que se hace. Yo regularmente me había hecho una idea de aceptarlos a partir de 4º (semestre), pero sí nos han llegado alumnos de 3er semestre. Yo les digo que está bien si es como el hobby, quieren tener esta experiencia, nada más que sea formal el asunto. Si dicen que van a ir a tal hora y que se van a comprometer, se van hacer cargo individualmente de un experimento, que así sea y que me digan exactamente de qué fecha a qué fecha, para nosotros también programarnos (Dr. Valencia).

Entonces, el proceso de admisión de estudiantes es flexible, no está en función del semestre que cursen los estudiantes o de los conocimientos y habilidades que tengan. El punto central es comprometerse con el trabajo y hacerse responsable de las tareas que se les asignen. En este sentido, el laboratorio promueve una profesionalización temprana (Labarrere, 2008) para los

estudiantes, puesto que de primera instancia da la oportunidad a que estudiantes de primeros semestres no sólo observen y participen en actividades del laboratorio, sino que también identifiquen que son responsables del desarrollo de la investigación. Generalmente, y de acuerdo con el plan curricular, se espera que los alumnos se integren a escenarios de práctica profesional hasta los últimos semestres, momento en el que podrán aplicar lo aprendido en los cursos y brindar un servicio profesional. Por lo que llama la atención que el Dr. Valencia permita que estudiantes de 3º y 4º semestre se integren al trabajo de investigación en su laboratorio. Por ello también, este escenario puede considerarse también un espacio para el aprendizaje de estos conocimientos y habilidades a aplicar, pues al dejar hacer, incluso en ocasiones sin tener la certeza de que lo harán correctamente, aprenderán lo necesario para continuar con el quehacer de la investigación.

Además de promover este tipo de aprendizajes, el Dr. Valencia deja también que los estudiantes organicen las actividades en función de su tiempo, promoviendo también que se responsabilicen por su propia formación desde la postura de la profesionalización temprana.

¿Cómo se organizan ellos? Más bien es de acuerdo con sus horarios, no es tanto que yo les diga “este experimento es así y se corre siempre a esta hora”, no. Y que una sola persona esté a cargo, no. Más bien sí hay alguien responsable pero la carga es compartida, a lo mejor se reparten los fines de semana o se intercambian los horarios, pero uno es el responsable de cada uno de los proyectos (Dr. Valencia).

El trabajo compartido y en equipo es una parte fundamental para la investigación en este laboratorio. En apartados posteriores profundizaré respecto a las relaciones de respeto, colaboración y apoyo que se desarrollan en esta comunidad de práctica.

4.2 Ingreso a la comunidad de práctica: aproximación mediante instrucción, retroalimentación y participación

Para poder participar, los estudiantes que recién se incorporan a la comunidad de práctica, requieren conocer y hacer uso de aquellos artefactos que permiten llevar a cabo las funciones del laboratorio. Esto ocurre mediante la participación misma, de manera gradual y a través de diferentes mecanismos de aproximación que posibilitan que tanto los responsables de la comunidad como los estudiantes que llevan más tiempo participando en ésta guíen y acompañen la inmersión de los recién llegados.

El Dr. Arturo Valencia explica el funcionamiento del laboratorio y da indicaciones de las actividades que realizarán, además, retroalimenta el trabajo realizado en actividades o momentos determinados. Por su parte, los pares más expertos explican también cómo manejar los instrumentos a utilizar en los procedimientos que se siguen en las diferentes actividades de la comunidad, dan algunos consejos de lo que mejor les ha funcionado a ellos, y además modelan *in situ* la forma a seguir para cumplir con las tareas.

4.2.1 La función del responsable del laboratorio: explicación de actividades e instrucciones de qué hacer al ingreso

Uno de los primeros contactos que realizan los estudiantes al acercarse a una comunidad de práctica es con los responsables de la comunidad. Ellos deciden si pueden ingresar a la comunidad de práctica y también les señalan las actividades en las que estarán participando en un primer momento.

En el laboratorio, el Dr. Valencia propone el trabajo entre pares iguales (recordemos que él pidió a Marco, el amigo de Enrique, que consiguiera un compañero de trabajo en quien confiara), a quienes les dará indicaciones generales de cómo funciona todo en el laboratorio, y les deja tareas específicas para pesar y cuidar a las ratas de laboratorio y correr los experimentos. Así Enrique entró al mismo tiempo que su amigo Marco y Tania junto con Karla, con quien hizo amistad dentro del laboratorio. Cada día buscaba resolver las

tareas en conjunto y también con la ayuda de los otros estudiantes que llevaban más tiempo en el laboratorio.

Una de las primeras actividades que realizan los recién llegados al laboratorio es la familiarización con las ratas para posteriormente manipularlas, pesarlas y trasladarlas a las cajas operantes para cada experimento.

Arturo nos decía **“tengan paciencia”**. Primero nos tenía metiendo y sacando animales, luego ya los datos. Nos decía **“si no quieren agarrarlas de primer momento no importa⁹”** (Tania).

La aproximación gradual, propuesta por el doctor, permite que los estudiantes pierdan el miedo a manipular ratas, bien sea un miedo mismo al animal o a no poder tomarla correctamente y lastimarla o dejar que se escape. Parece ser que la seguridad desarrollada por los estudiantes a su tiempo es más valorado por el Dr. Valencia que el apresurarlos, cuestión que posiblemente se traduce en mantener la seguridad de los estudiantes y de las propias ratas. Para ello, también desde el inicio, el doctor destaca la paciencia como un factor que ayudará dentro del trabajo de investigación.

“Dejar hacer” es otra forma mediante la cual el doctor permite que los estudiantes organicen su tiempo, forma de trabajo y aprendan sobre la marcha el desarrollo de las tareas de investigación. Enrique indica que el Dr. Valencia no los está corrigiendo en todo momento y que más bien les permite equivocarse.

El profe sólo **nos dice qué hacer** y no nos dice “No, no hagan eso”. Como que él sabe que solos nos damos cuenta de las cosas que hicimos mal. Y sabe que vamos a tratar de que no vuelva a ocurrir. El profe en ese aspecto sí nos conoce, sabe que si hicimos algo mal sí decimos “Chin, la regamos”. Sí **nos deja trabajar solos** de alguna forma. En ese aspecto también somos muy felices. Arturo nos dice, “Hagan esto, esto y esto. Y entréguenmelo... **¿Cómo para cuándo creen que ya esté?**” Y le decimos “Pues para una semana” y él “Ah, ok”. Entonces de

⁹ Las negritas en este fragmento, y los que le siguen, son mías. La finalidad es resaltar algunas palabras clave para el análisis subsecuente.

cierta forma nos deja pensar en más o menos cuanto tiempo nos vamos a tardar. Como que nos ve como jóvenes, muchachos que están aprendiendo y **nos deja aprender** (Enrique).

En este caso, contrariamente a lo que algunos esperarían, dejar “solos” a los estudiantes para que planeen sus actividades en tiempo y forma y que identifiquen lo que hicieron mal y busquen resolverlo, es una actividad formativa que posibilita que los estudiantes vayan responsabilizándose por su propio trabajo y resultados. Así lo identifica Enrique, quien destaca que el Dr. Valencia “los deja trabajar solos” y “los deja aprender”, y podría agregar que siente que confía en ellos, pues sabe que si se equivocan recurrirán a él y le dirán que se han equivocado. Posteriormente se podrá observar que dejar que los estudiantes vayan resolviendo las tareas a su tiempo es una práctica que continúa también en otro tipo de actividades que representan retos para los estudiantes.

Con Arturo, le llamamos “**nuestro jefe**”, siempre ha habido mucha comodidad. Creo que ha sido una relación en la que **el estudiante es responsable de lo que hace**. Y eso me gusta mucho del laboratorio, que las cosas se manejan así, que es responsabilidad de cada quien, **no está Arturo regañándote**, esa dinámica me parece que es muy buena para el estudiante. **Te va formando independencia, en cuanto a tu actividad, tu actividad profesional**. Te va dando independencia, creo que sería distinto si a lo mejor fuera de esos profes o jefes que te dicen “tienes que hacer esto y en tal fecha”. No es tan instruccional. Por alguna razón extraña, a pesar de que él no es de esa manera, las cosas siempre se dan para que tú también respetes el hecho de que sí hay que entregar cosas en tiempo sin que te lo tengan que estar diciendo. (Marla).

Es evidente que el doctor es para los estudiantes una figura de autoridad, de quien reciben orientación e indicaciones, sin embargo es altamente valorado el hecho de que les permita darse cuenta de las consecuencias de sus propios actos. Cumplir con el trabajo es una meta que los estudiantes hacen suya, siguen motivaciones propias en lugar de buscar hacer lo correcto por temor al

regañó o castigo. Desde la formación profesional, esta forma de trabajo, tal y como describe Marla, permite que los estudiantes se responsabilicen de su quehacer y también de su propio aprendizaje. La figura del jefe no es alguien al que se le teme, sin embargo, al ser valorado y respetado e identificar que tiene expectativas del trabajo, como describiré más adelante en el apartado sobre emociones, los estudiantes no desean defraudar al propio doctor y dar una mala imagen del equipo del laboratorio.

4.2.2 La función de los pares con mayor experiencia: explicación, demostración y resolución de dudas

En parte, el “dejar hacer” propuesto por el doctor no resulta una actividad en solitario para los recién llegados, puesto que su participación está siempre mediada por el acompañamiento de sus pares más expertos, es decir, estudiantes de semestres más avanzados y que llevan más tiempo en el laboratorio. Los pares expertos siguen a su vez su propio proceso formativo dentro del laboratorio, son responsables de otros experimentos e incluso pueden estar desarrollando ya su propia investigación para la tesis de licenciatura como Marla. Su función no es la de ser un docente, posiblemente no haya mayores indicaciones por parte del Dr. Valencia más que el de “enseñarles a hacer”. A diferencia del doctor, estos pares más expertos tienen mayor contacto con los recién llegados. Participan en procesos de enseñanza tales como dar indicaciones o recomendaciones, hacer demostraciones o dejarse observar y acompañar *in situ* a los recién llegados en las primeras incursiones dentro de las tareas del laboratorio.

Como mencioné, una de las primeras tareas a realizar y aprender es el manejo y cuidado de las ratas:

Quando llegué me incorporé cuidando los animales, estar pendientes de ellos, venir a ciertas horas específicas a correr el experimento. Una de las chicas que estaba aquí, ya llevaba más tiempo, fue la que **me estuvo acompañando** para saber todo lo que se tenía que hacer en cuanto a la parte técnica. Esto de cuidar a los animales, checar alimento, checar que

estén bien de salud, meterlas a las cajas operantes, todo eso (Marla).

Lo que empezamos a hacer fue pesar a las ratas. Rocío y Eva son del plan (curricular) pasado y ya terminaron hace un tiempo, ahora están trabajando en sus tesis, ellas **nos enseñaron** a correr a las ratas, a pesarlas, manipularlas y darles de comer. Ya después nos enseñaron el manejo de las cajas, de la interfase y de la computadora y el programa en la computadora que teníamos que utilizar. Y pues a meter a las ratas, a sacarlas, a limpiar y demás. Marco y yo empezamos a hacerlo prácticamente diario. Empezamos el experimento desde el principio, desde moldeamiento y las primeras etapas del experimento (Enrique).

Tuve suerte, porque una de las compañeras no podía meter y sacar a las ratas y necesitaban a alguien que llegara porque los otros chicos tenían clase. Ella también era nueva y nos llevamos muy bien. La que **nos enseñó** fue Marla y **era súper paciente**, porque nos equivocábamos un buen. Luego metíamos a las ratas mal. Las primeras veces. La molestábamos “oye Marla, esto o esto”, **nos ayudó** en todo, ella fue la que **nos entrenó** (Tania).

Para formarse como investigador en este tipo experimentaciones lo primero es aprender a cuidar y manipular a las ratas, luego está la cuestión del manejo del equipo para llevar a cabo el experimento: las cajas operantes, la interfase, la computadora y el *software* para diseñar los programas a correr. Como menciona Marla, se trata más de la parte “técnica” de la investigación; sin embargo, para realizar estos procedimientos se requiere de una organización clara en los horarios, secuencias y repetición de la actividad. Además, esta aproximación a las actividades más básicas de la investigación permite ir aproximándose también a los objetivos y lógica del experimento.

El acompañamiento, ayuda y enseñanza, tal y como lo narran los participantes son apoyos fundamentales para que como recién llegados al laboratorio, puedan incorporarse al trabajo y aprender a participar en las actividades cotidianas de la comunidad. Y como señala Tania, los errores no se quedan fuera, por lo que la paciencia es una cuestión fundamental, tanto en los

que están aprendiendo como los pares expertos que están enseñando. Haber sido un recién llegado tiempo atrás es una experiencia que les sirve a estos pares expertos para ser pacientes y querer apoyar a sus compañeros. Este tipo de complicidad y empatía se observa también en otras actividades, cuestión que abordaré con mayor profundidad en apartados posteriores de este capítulo.

El acompañamiento por parte de los pares expertos no termina con las explicaciones o demostraciones que hacen de las tareas, puesto que cuando los recién llegados realizan por sí mismos dichas tareas, se encuentran con situaciones inesperadas o problemas que no pueden resolver por sí solos y que requieren de consejos sobre la marcha. Ejemplo de ello es el siguiente fragmento de observación en el que pude ver a Tania y a Karla moldear el comportamiento de palanqueo de las ratas. Esto consiste en condicionar la conducta de presión de la palanca de la caja operante con la obtención de alimento, que funge como reforzador de dicha conducta. Esto es fundamental para que las ratas participen en los experimentos.

Una vez que estuvieron todas en las cajas operantes con las puertas cerradas, Karla dijo “Trabajen ratas”, “Que lo hagan ellas”. Y puso el ruido blanco. Después de algunos minutos las ratas terminaron el programa, entonces se dedicaron a sacar a todas las ratas de las cajas operantes, menos a una que aún no terminaba el programa. Las dos se dirigieron hacia la rata que aún no terminaba. Se asomaron por la puerta de madera para ver qué hacía la rata. Comentaron qué debían hacer y empezaron a activar el sonido cada vez que la rata se acercaba a la palanca. Pero no lo hacía. Entonces Tania se dirigió a Marla, quien estaba trabajando en una computadora de espaldas hacia ellas “**Marla, ¿te podemos pedir un consejo?** Tenemos una rata que no aprende.” A lo que ella preguntó “¿Qué hace?”. Le dijeron que no palanqueaba. “**Cuando ponga atención a las luces refuercen, si se acerca más a la palanca**”, comentó. “Ahí medio olió”, “¡Ahí!” dijo Tania. “¡Ehhhhh! Ya tocó la palanca. Por arriba nada más” dijo Karla. “**Mientras más cosas vaya haciendo, más estrictas se van poniendo**” dijo Marla desde su lugar frente a la computadora. Karla seguía en la escalera asomada con la rata que todavía no

aprendía a palanquear. “¡Bien!, ¡ya palanqueó!” gritó emocionada. Marla le contestó desde su lugar “Hay que tener mucha paciencia con algunas”. Karla seguía asomada “No, ahí no. ¡Acá!, ¡Abajo!” le decía a la rata. “Le valió lo que hizo antes”. Marla le dijo entonces **“Ahora piensa, si le está costando trabajo palanquear refuerza una conducta anterior, tocarla, acercarse”** (Registro de Observación 3, Laboratorio).

Este ejemplo deja ver que durante la ejecución de una tarea, si bien ha sido explicado su procedimiento, se pueden presentar inconvenientes. Tal es el caso de la rata que prefiere acicalarse y no trabajar. En un inicio Karla y Tania intentaron resolver el problema al activar el sonido, pero aprovechando que Marla estaba en el laboratorio trabajando en su proyecto, pidieron su consejo. Por un momento las tres estuvieron trabajando juntas, Karla y Tania directamente con la rata y Marla, escuchando los comentarios de ellas dos acerca de los avances y retrocesos de la rata; así los consejos de Marla se ajustaron a la situación. En este fragmento llama la atención la confianza y a la vez el respeto con el que se dirige Tania a Marla, puesto que a pesar de que estaba ocupada solicitó su apoyo preguntando primero si podía interrumpirla. En este sentido, se están promoviendo relaciones entre colegas basadas en el respeto y a su vez en el reconocimiento de que la ayuda y el compañerismo son fundamentales para el aprendizaje y el mejor desarrollo de las actividades en el laboratorio.

La división del trabajo es parte fundamental en las comunidades de práctica: no todos pueden hacer lo mismo, tanto por cuestiones de tiempo y espacio como por las capacidades diferenciadas que tienen los miembros que participan ahí. Las actividades que llevan a cabo y los roles que asumen los recién llegados y aquellos que tienen más tiempo en la comunidad son diferentes. Por ejemplo, recordemos que Marla, quien lleva más de un año en el laboratorio y está haciendo su tesis de licenciatura, se dedica de lleno a su propio proyecto de investigación, mientras que los recién llegados o de semestres más abajo, como Enrique y Tania, se encargan de los experimentos a cargo del doctor. Sin embargo, a pesar de dedicarse a actividades

diferenciadas, todos son responsables de mantener limpio y ordenado el laboratorio. Por ejemplo, a diferencia de muchos otros laboratorios, resalta el hecho de que actividades poco complejas e incluso tediosas como limpiar las cajas operantes después de correr un experimento, sean realizadas tanto por novatos como por expertos.

Con mis compañeros de este laboratorio jamás fue así de “oye límpiame mis cajas porque eres nuevo”. Eso nunca me gustó. Nunca fue eso, desde que llegué vi que cada quien se dedicaba a su trabajo y cada quien tenía esta labor de limpiar cajas o de hacer cosas que uno estrictamente no está pensando cuando piensa en investigación. Sí hay estas cosas pero **cada quien se encarga de ello**, de su propio proyecto o su propio trabajo. **No hay esto de “esto que no me gusta hacer que las haga el nuevo”**. Eso me gustó mucho, me parece que **habla de una relación de respeto entre compañeros** y pues lo mismo que en las actividades que uno llega a hacer como novato hay oportunidades de aprender (Marla).

El no establecer actividades diferenciadas tan sólo por “ser el nuevo” y aprovecharse de ello, y por el contrario, hacerse cargo, aunque sea experto, de actividades que no tan claramente están relacionadas con la investigación representa el respeto por el otro. Una relación basada en el respeto posibilita, como he señalado, el pedir ayuda, proporcionarla y desarrollar relaciones basadas en la confianza y respeto mutuo.

4.2.3 Mirarse en la práctica: búsqueda de la comprensión y la correcta realización de las tareas

Los siguientes fragmentos permiten identificar cómo los estudiantes de reciente ingreso se integran a la comunidad de práctica, además de contar con el acompañamiento de pares más expertos, generan otros mecanismos para conocer, aprender y apropiarse del trabajo cotidiano de la comunidad. Llevan a cabo acciones dentro de la propia comunidad de práctica que les permite reflexionar sobre su quehacer dentro de ella. Este tipo de acciones son más bien propuestas de los propios estudiantes, más que instrucciones a seguir o

recomendaciones explícitas de aquellos más expertos, y tiene como propósito la mejor comprensión de ciertos procesos y sus propósitos.

Posiblemente la tarea más compleja a la que se enfrentan los recién llegados al laboratorio es la de relacionar los procedimientos técnicos que implican correr un experimento con los postulados teóricos y los objetivos que guían la investigación. Si bien el Dr. Valencia les ha explicado los propósitos y las variables involucradas en el estudio, es complicado mirarlos, de primera instancia, en los datos que se obtienen de los datos “crudos” del número de palanqueos de las ratas ante ciertas variables.

Arturo nos reunió y nos dijo “Miren, tenemos que hacer esto, esto, esto y esto. El programa se trata de esto”. **Al principio dijimos “Ah, está medio complicado”**. Pero ya después haciéndolo diario, nos **lo explicó como tres veces**. Y en varias presentaciones, por ejemplo en el PSIFEX (Coloquio de Investigación en Psicología Fisiológica y Experimental), otra de preparación antes del PSIFEX, y luego otras de preparación antes del congreso y el congreso. Entonces sí **han sido varias ocasiones en las que hemos escuchado del profesor qué estamos haciendo**. Cada vez nos fue quedando más claro (Enrique).

Si bien Enrique no menciona la relación entre la lectura de los datos y los objetivos de la investigación, sí explicita que no basta una sola exposición para comprenderlos. Escuchar en voz del experto los objetivos, principios y conceptos teóricos base en diferentes momentos espacio-temporales permite generar cierta familiaridad con los términos.

A Karla y a mí nos dio curiosidad porque teníamos la idea, pero **cuando la gente preguntaba no sabíamos explicar qué estábamos haciendo**. Nos explicaban y no entendíamos. Sí **era complicado**, cuando te explicaban sobre programas múltiples, ya lo habíamos visto en clase pero es muy diferente. Hasta que nos pusimos a ver las hojas nos dimos cuenta de que la máquina sumaba. **Nos pusimos a ver las hojas**, vimos los palanqueos que unos eran del lado izquierdo y derecho, la suma, el tiempo. Entonces cuando **fuimos viendo que pasó el**

tiempo cuando cambiaban las condiciones, ya fue cuando entendimos. Lo que cuenta es el palanqueo y el reforzador (Tania).

En este fragmento, se puede observar que Tania y Karla generaron un espacio para identificar lo que los datos querían decir, se detuvieron a mirar más allá de la serie de números para leer su comportamiento y relacionarlo con la teoría y objetivos de la investigación. En este caso la apreciación de los datos cambia al encontrar la relación que tienen en cuanto al cambio de condiciones, ya no son números aislados del total de palanqueos, sino articulados en relación con las condiciones de respuesta que se le proporcionaban a la rata. No hubo una instrucción explícita de cómo entender los datos, sino simplemente la tarea de correr el experimento; y como en ese momento no tenían la función de analizar los datos, no se les proporcionó una explicación detallada de la relación entre éstos. El trabajo entre pares iguales posibilita que, aunque ninguna de las dos supiera la “correcta” lectura de los datos en función de los conceptos teóricos que sustentan la investigación, se genere un intercambio de ideas y en conjunto vayan probando posibles comprensiones de los datos.

Este descubrimiento puede desarrollarse también de manera individual y buscando el apoyo del Dr. Valencia, como le sucedió a Marla:

Yo **no sabía muy bien qué era lo que tenía que ir ocurriendo en el experimento**, no tenía experiencia en cuanto al procedimiento que estábamos implementando con los animales, entonces yo trataba de estarle preguntando mucho a Arturo. **Mi estrategia fue tratar de ir analizando y actualizando siempre las bases de datos** para ir presentando reportes a Arturo. Aunque él no necesariamente me los pedía. Me gusta mucho esto que **yo fui viendo cómo iban respondiendo los animales**, tratando de actualizar siempre lo que íbamos obteniendo, los datos. Eso me ayudó mucho a entender qué era lo que pasaba en el experimento, cuál era el objetivo y porqué estábamos haciendo eso (Marla).

Como se ejemplificó en un apartado anterior, el primer acercamiento que tienen los estudiantes al trabajo del laboratorio es la realización de actividades

técnicas en la experimentación que no se relacionan de manera explícita con las teorías, objetivos e hipótesis que sustentan y guían la investigación. Los estudiantes construyen dicha relación conforme van observando los datos que arrojan los programas que corren, con otras actividades que realizan, como asistir a seminarios internos del laboratorio o a congresos y coloquios de investigación. En los fragmentos se identifica que Marla estructuró su propio proceso de organización y revisión de los datos; estos reportes que preparó para el Dr. Valencia fueron en gran medida preparados para ella, un documento que le daba cierta retroalimentación de lo que estaba haciendo en el experimento. Realizar los reportes le permitió tener una lectura de los datos obtenidos al ir identificando ciertos patrones, por ejemplo, o cierto “comportamiento” que le permitieron desarrollar, de manera inductiva, algunas hipótesis de lo que estaba sucediendo con éstos. Este conocimiento permite otro tipo de aproximación a los objetivos de la investigación y a las premisas teóricas que lo guían.

Apropiarse de los instrumentos y de los procedimientos implicados en la investigación no sólo requiere de la maestría de la ejecución, sino también de una comprensión de la finalidad en su sentido de construcción de conocimiento científico. La organización y almacenamiento mismo de los datos requiere de dicha comprensión.

4.2.4 Visitas de supervisión: acompañamiento por parte del Dr. Valencia: guía de la participación

Como señalé al inicio de este capítulo, el laboratorio es un espacio para el trabajo de los estudiantes, ellos son los que pasan más tiempo ahí, mientras que el Dr. Valencia hace visitas cortas al mismo para supervisar el trabajo, dar indicaciones y ver si se requiere de su intervención. Así, se puede ver que el acompañamiento por parte del doctor no se limita a las indicaciones iniciales de qué hacer sino que se manifiesta en la aprobación o desaprobación del análisis que han hecho los estudiantes, solucionar problemas que ellos no pueden resolver por sí mismos y guiarlos a seguir por su cuenta actividades en las que tienen dudas.

La supervisión puede ocurrir de manera no planificada, mediante una conversación corta y en el momento en que se realiza una actividad. El siguiente fragmento de observación es un ejemplo de ello:

Unos minutos después entró Arturo. Me saludó de beso y saludó también así a Marla. Hablaron de algunos pendientes que tenían que hacer. Marla le dio algunos recados y después le enseñó las gráficas en las que ha estado trabajando. Arturo le dijo que estaban “muy bonitas” y empezaron a platicar acerca de cómo se estaban comportando los datos en las gráficas. Marla, dirigiéndose siempre de usted con el Dr. Valencia, le dijo que se las enviaría por correo (Registro de Observación 3, Laboratorio).

Este tipo de retroalimentación, si bien no es tan formal como una sesión programada, puede aportar mucho a Marla, sobre todo por la aprobación que hace el doctor y el señalamiento de “gráficas bonitas”, cuestión que además de destacar el papel que juega la estética o la elegancia en la construcción de las teorías, representa una retroalimentación positiva hacia su trabajo. En este fragmento se puede ver también la forma de relación que se establece entre los estudiantes y el doctor, en la que el respeto mostrado por Marla hacia él así como la cordialidad y cercanía manifestada en un saludo afectuoso se entremezclan y dan una sensación de confianza.

Encontrarse con situaciones inesperadas es parte del quehacer de investigación y a su vez, identificar cuál es el problema y cómo solucionarlo, es fundamental para seguir con el trabajo.

Había una rata que no respondía. Pensamos que le pasaba algo, Arturo nos dijo que no iba a responder porque ya venía de una condición muy barata (que requiere de pocos palanqueos para obtener un reforzador) y condiciones caras (que requiere de más palanqueos) no respondía. Luego fuimos entendiendo, pensamos que la rata estaba mal, le dábamos 10gr y respondía pero no era por eso, era por el tipo de condición (Tania).

Es posible también recurrir a la ayuda del doctor cuando no se tiene idea de qué hacer o cómo seguir el trabajo de investigación. Durante una sesión de

entrevista le pregunté a Marla a quién se refería cuando decía “nosotros” al hablar de su investigación:

Es muy importante esta parte en donde te estás haciendo tú bolas preguntándote por cómo hacer las cosas, pero eventualmente sí llegas con tu asesor. Tiene que decirle “¡Es que esto!” y demás. En mi caso soy muy así. Ya llego cuando estoy vuelta loca. Entonces llego vuelta loca y ya me dice él “No, es que ve esto” y aquello y lo demás. Entonces a eso me refiero con el nosotros. Cuando finalmente terminamos decidiendo hacer cierta cosa (Marla).

El doctor, en su función de asesor de tesis y del desarrollo de investigación de Marla se convierte en parte también de dicho trabajo, es con quien puede dialogar acerca de sus avances y dudas, incluso compartir la sensación de “volverse loca” y no saber por dónde continuar. Pareciera que la retroalimentación y apoyo brindado por el doctor le permite a Marla tranquilizarse y confiar en su proyecto y en las decisiones que en conjunto tomar para el mismo.

4.2.5 Mirarse en la práctica: entre situaciones inesperadas, errores, soluciones y aprendizajes

Los participantes del laboratorio, como describí en el apartado 4.2.3, están continuamente buscando significados acerca del quehacer cotidiano de esa comunidad de práctica. Realizar las tareas y actividades del laboratorio implica también una participación reflexiva mediante la cual los estudiantes buscan comprender los objetivos de las prácticas, su relación con las metas de investigación del laboratorio y con las teorías y conceptos que guían dichas metas. Las situaciones que no tenían contempladas, o que no les habían explicado así como los errores que llegan a cometer al realizar las actividades encomendadas, pueden analizarse como una oportunidad para reflexionar acerca de lo ocurrido, entender el problema a enfrentar y buscar soluciones, lo cual significa el desarrollo de otros aprendizajes o la mejor comprensión de lo que ya se conocía.

Una de las primeras actividades a realizar para analizar los datos es la adecuada captura de los mismos. Para ello los estudiantes deben de entender las reglas de su organización, de lo contrario cada quien tendrá su propia forma de vaciarlos, siendo incompatibles entre sí las bases de datos. Este error les ocurrió a Tania y a su compañera de trabajo Karla.

Tú metes tus datos a un convertidor que está en las computas. Y ése te lo manda a Excel. Entonces lo que tienes que hacer es cortar y pegar. Cortar y pegar, cortar y pegar. Pero hay un tipo de dato que es como así ¿no? (con sus dedos delimita un tamaño grande) que tiene muchos números y el de nosotros era así (cierra los dedos) chiquitito. No podías tener ceros hasta el final, o no recuerdo qué, y el de nosotros tenía un buen de ceros. **Estaban horribles nuestros datos.** Y ya después perdimos como tres ratas, no porque se hubieran muerto, sino porque **no anotamos bien los datos.** Se perdieron así por completo, como por un mes. Entonces ya no entraron al análisis. Y habíamos reportado que teníamos tantas ratas y pues no, mentira, eran menos. Eran creo 15 y quedamos con 11 o algo así. **Nos dimos cuenta de lo que hicimos: ¡pura tontería!** Porque los datos estaban incompletos, luego se nos abortaron las sesiones, las volvíamos a cargar, entonces había datos duplicados. Y ¡ay, no! **Sí nos regañaron** Eva y Rocío. Ese día era uno o dos de noviembre. Y no nos dejaron salir. Teníamos que terminar la base de datos. **Tuvimos que encontrar todos los datos ese día.** Y pues no sabíamos usar bien la máquina. Unos datos estaban en otras carpetas. **Ese día fue el más triste.** Entonces ya ahí **fue cuando empezamos a aprender.** Porque primero era de mételas, sácalas, mételas, sácalas. Y no teníamos noción de lo que hacíamos y después de eso, que ya empezamos desde la mañana y nos fuimos hasta la noche, **fue cuando ya aprendimos que teníamos que ser más cuidadosas.** De ahí nos compramos un cuaderno. Hicimos todo meticulosamente (Tania).

La falta de comunicación y acuerdos entre Tania y su compañera devinieron en la desorganización de los datos y por tanto en errores dentro del análisis de éstos. Sin embargo el “día más triste” para Tania se convirtió en una

oportunidad de aprendizaje al identificar que todo eso pudo haberse evitado al tener un control de las ratas, una organización compartida de cómo ingresar los datos en la base de datos y llevar una bitácora del experimento. Es cierto que mediante otros mecanismos se puede aprender que la investigación científica es una práctica rigurosa, sin embargo este tipo de experiencias en las que el compromiso con el trabajo con los otros miembros del laboratorio, las expectativas que se depositan en ellas y el hacerse cargo de sus errores, movilizan a Tania a formular mecanismos para que esta situación no se repita. Y para lograrlo identifica lo correcto, lo valorado y esperado dentro en este tipo de prácticas, adecuándolo o traduciéndolo en sus propios mecanismos para lograrlo.

En el hacer memoria, remirar los pasos seguidos en un procedimiento experimental e identificar las omisiones y errores, se asumen y dirigen nuevas acciones y formas de pensar su quehacer. Desde una perspectiva interesada en la formación profesional, estos eventos se pueden identificar como potenciadores de aprendizajes.

En la Facultad de Psicología se cuenta con el apoyo de un ingeniero especializado que, entre sus múltiples funciones, está el de hacerse cargo de la reparación de los instrumentos de los laboratorios. Las cajas operantes son unos de éstos, sin embargo, hay ocasiones en las que los miembros del laboratorio pueden hacerse cargo de la reparación. Sin embargo, para los recién llegados animarse a arreglarlas conlleva superar el miedo a descomponerlas así como una comprensión de su funcionamiento. Desarrollar esto lleva tiempo y aproximaciones sucesivas a las cajas descompuestas, por lo que al principio prefieren recurrir al Dr. Valencia.

Varias veces hemos tenido que “No, es que ya no sirve esta caja” y “¿Ahora qué le pasó?”. Y pues la sacamos, ya más o menos el profe nos ha dicho “Es que cuando pasa esto, “tienen que hacerle aquí”, o “aflojarle aquí”, o “aflojarle acá”, o “apretarle acá”, o “hagan esto”. Al principio, recién habíamos entrado, se descomponía una y nada más le poníamos un papelito. Y el día que el profe pasara y la viera, o íbamos y le

decíamos **“Oiga profe, es que se descompuso”**. Entonces él tenía que venir, sacarla y verla. Entre que pasaba eso sí estábamos dos o tres días sin esa caja. Ya **después Marco y yo, éramos así de “Sácala, a ver qué tiene”** y ya nosotros ahí como que le veíamos. Y así **íbamos solucionando**, si no salían los pelets (bolita de alimento seco que sirve como reforzador), o que salían de a dos, o así cositas. Pues sí éramos los que le movíamos para que funcionaran (Enrique).

Una de las cajas aventaba muchos pelets, muchas bolitas, y tiene que aventar una por palanca, aventaba como seis. Estaban los tornillos todos flojos. Entonces pues agarramos, le pusimos las tachuelas. Y sí aprendes cosas de electrónica y todo eso, circuitos. **A mí sí me daba miedo descomponerlas**. En electrónica a los chicos se les hace más fácil porque ellos sí llevaron esos talleres en la secundaria, entonces es más sencillo. Y Arturo sí los utiliza más a ellos para eso. Pero ya después que vas viendo o vas armando las cajas y ya (Tania).

La confianza en sí mismos es también otra cuestión que puede desarrollarse al enfrentarse a estos errores o imprevistos, puesto que significa de primera instancia enfrentar ciertos temores, vinculados a equivocarse y empeorar la situación, después, darse la oportunidad de probar por sí solos lo que han aprendido al escuchar o mirar a otros y finalmente darse cuenta de que no era tan complicado como pensaban.

4.3 Participación en actividades cada vez más complejas

La participación en comunidades de práctica se puede entender como un proceso de aprendizaje continuo mediante el cual sus miembros se apropian del repertorio cultural de la comunidad. Al participar en las actividades más básicas, los estudiantes que recién ingresan al laboratorio se apropian de ciertos artefactos necesarios para el quehacer de investigación, de conceptos clave y de los procedimientos a seguir para desarrollar las actividades. Desarrollar estos aprendizajes permite a su vez que puedan seguir participando en el laboratorio e involucrarse en actividades más complejas y que requieren a su vez de una mayor responsabilidad de su parte, al tener que hacerse cargo ellos

mismos de tareas en las que antes sólo observaban o bien desarrollaban acompañados y guiados por sus pares expertos o por el propio doctor.

4.3.1 Mayor participación, mayores responsabilidades: la posibilidad de programar y analizar los datos.

En un primer momento, correr experimentos a cargo del doctor significa seguir la programación hecha por el doctor o los pares más expertos en el *software*. Por lo que hacer por sí mismos la programación y colocar variables diferentes dependiendo de lo que se quiere correr, sea el moldeamiento de ratas o variaciones a un experimento, implica un cambio importante en la participación al asumir dicha responsabilidad.

Arturo te enseña. **Arturo es el que hace todo.** Él hace los programas, dice cómo se va a correr, cuando, y así. Pues nada **más le ayudamos a correr y acomodar los datos.** Por ejemplo si tú tienes que nada más respondan cinco veces y después reforzador, **ya nos enseñó a cambiarle,** que nada más sea en la palanca derecha, o que nada más de 10 o que termine en tal tiempo. Entonces ya podemos hacer eso (Tania).

Si bien hacerse cargo de los cambios en la programación es paso importante en su trayectoria de participación, Tania destaca que todavía se limita a ayudarle al doctor. Un cambio todavía más importante será el momento en el que ella tenga a su cargo un grupo de ratas para desarrollar su propia investigación, o bien desarrolle una propuesta para investigar con participantes humanos, como observa que hace Marla.

Ya después nos metimos bien a ese experimento y **nos enseñaron bien, bien a cambiar las variables del programa.** Porque ese programa lo que tiene son las cinco condiciones, entonces como van cambiando, no tenemos un programa diferente para cada una, sino que **al mismo programa se le cambian algunas variables y ya ese día se corre una cosa diferente.** Eso es lo que hicimos y ya este tiempo que lo hemos terminado, ya solamente estamos dando de comer y pesar. Y manteniendo unas nuevas ratas privadas que va a ser para otra

cosa que se va a correr, pero todavía no sabemos bien qué es eso (Enrique).

Poder realizar la programación por sí mismo, además de representar una mayor responsabilidad, significa también un grado mayor de libertad en el laboratorio, pues no tiene que depender de sus compañeros más expertos o del propio doctor para continuar con los experimentos. Ahora él mismo sabe muy bien cómo hacer los ajustes necesarios al programa y así cambiar algunas variables. Sin embargo, como Tania, sigue todavía las instrucciones del doctor para realizar los experimentos, que al estar a su cargo siguen lógicas propias que en ocasiones no se comparten con los estudiantes o bien éstos no llegan a comprender del todo el siguiente experimento a realizar.

Como describí en el apartado anterior, aprender a organizar los datos y vaciarlos en las bases mediante el uso de Excel es un primer acercamiento a la compleja relación entre dato y teoría.

Me acuerdo que dije “Oiga profe ¿y vamos a analizar datos?”, me dice “Pues sí. A menos que sólo quieras ser buena capturista”. Y tiene razón, **ya soy buena capturista, ahora me falta analizar datos** Empezamos a usar los términos, Razón variable. Me costó trabajo entenderlo, sacaba 8 en el examen pero llegué acá y ya era de verdad, agarra sentido (Tania).

Si bien los estudiantes de recién ingreso como Tania y Karla se hacían responsables de capturar los datos en las bases, participar en el equipo de análisis significa una mayor responsabilidad y posibilidad de participar en otro tipo de actividades, como en la preparación de ponencias y carteles y posteriormente en la presentación de los mismos en congresos.

Apenas vamos a analizar los datos. Los dejamos ahí. Pero creemos que ya quiere Arturo los datos porque ya va a ser el congreso, bueno hasta noviembre, pero nos mandó ya de “Ya va a haber el congreso” como de “ya se apuran por favor”. **Nos van a ayudar los chicos** (Enrique y Marco). Porque a ellos les ayudaron Eva y Rocío. Entonces pues yo creo que lo analizaremos con Excel. Debe de haber un programa para analizarlo. Pero las bases son en Excel. Haríamos las gráficas

también. Ahí lo que **es como un poco de autocontrol**. Qué es lo que prefieren las ratas, si esperar y obtener mayor reforzador o no esperar y obtener poco. Son tres programas corriendo al mismo tiempo, si no responde creo que se pasa a otro programa. **Es de preferencias** (Tania).

La manipulación de los datos, acompañadas por sus pares más expertos, les permitirá a Tania y su compañera apropiarse no sólo de las técnicas de análisis, sino también profundizar su comprensión de la teoría y conceptos. Como se puede leer en el fragmento, Tania utiliza con mayor seguridad el lenguaje propio de la investigación experimental, estableciendo también las relaciones entre las situaciones posibles a encontrar en el comportamiento de las ratas.

Involucrarse en contextos de actividad más complejos, como hemos visto, conlleva la apropiación del repertorio cultural de la comunidad, demostrar su dominio en diferentes actividades y de responsabilizarse de tareas cada vez más complejas. Asumir las nuevas responsabilidades lleva a reflexionar a los estudiantes acerca de su papel dentro de la comunidad de práctica y la relación que establecen con los demás participantes.

En el laboratorio lo vemos diferente (a entregar una tarea de la clase). Lo vemos como una responsabilidad muy... no tan en serio de que si no lo haces te mueres, pero sí **una responsabilidad especial o particular. Siento que es más de no puedes fallar**. Yo lo veo así, comparado con los trabajos que tuve en el pasado, era de ser responsable con tus horarios, con lo que te pide la gente que hagas, hacer las cosas cumpliendo, no haciéndolo mal. Entonces **te lo tomas mucho más en serio**, te lo tomas de forma diferente a la clase, porque en las clases eres estudiante y ya. Pero en el laboratorio cuentan con que hagas ciertas funciones y lo hagas con cierta altura. Para mí sí plantea un reto distinto, la clase y el laboratorio (Enrique).

Es interesante analizar las posibilidades de construcción identitaria que brinda la participación en comunidades de práctica, el asumirse parte de ella y hacerse responsable de que el trabajo individual y colectivo que ahí se desarrolla se cumpla adecuadamente. Ser algo más que un estudiante que asiste a sus

cursos y cumple o no con sus tareas, a ser un miembro de un laboratorio en el que las consecuencias de ser responsable o no ante trabajo tiene implicaciones en todo el equipo.

Además de asumir la responsabilidad del trabajo colectivo, se asume una responsabilidad por la propia formación profesional.

El hecho de que uno decida estar en un laboratorio implica mucho el que estés a gusto con lo que dices, con las relaciones que hay. A mí me da la impresión de que tanto el trabajo como la responsabilidad que tú tienes, incluso en las oportunidades de ir aprendiendo cosas en el laboratorio, son muy independientes. Es decir, son muy de cada uno. Uno se va responsabilizando por las cosas que tiene que hacer (Marla).

La responsabilidad ante el trabajo a realizar puede ser analizada como un valor importante dentro de laboratorio, mediante el cual se construyen relaciones profesionales éticas con el quehacer científico y con los colegas de trabajo. Los estudiantes se apropian de dicho valor, identificándolo como parte fundamental en el aprendizaje y formación como psicólogos.

4.3.2 La relación de trabajo entre colegas

La responsabilidad desarrollada en el trabajo del laboratorio se puede vincular con las formas que tienen los participantes de relacionarse y reconocerse dentro del laboratorio. Un valor fundamental para ello es el respeto, mismo que se conjuga con la cordialidad, confianza y complicidad con la que se acompañan los estudiantes. Para ser responsable y cumplir con el quehacer cotidiano se requiere de los demás compañeros, sea para contar con su apoyo en tareas específicas o bien ser fuente de consejo y acompañamiento.

No percibo que haya conflictos entre nosotros. Nunca he percibido algo así, cada uno tiene sus respectivas actividades. Cuando alguna persona de nosotros llega a tener un problema y, que obviamente no le es posible cumplir con su determinada actividad que tenga ese día, sí da la confianza de mandarnos un mensaje y decirnos “Oigan ayúdenme”, y los demás tratamos de ayudarlo. Ya si es algo que nadie puede resolver,

ya le decimos al doctor. Pero entonces es eso, una dinámica de apoyarnos. Eso me gusta mucho (Marla).

De repente ellos tienen muchas cosas que hacer y uno no está haciendo nada o al revés. Por ejemplo, le dije a Enrique que iba a llegar un poco temprano porque no me quería ir a las dos de la tarde, era sábado. “Ah, sí, te acompaño”. Y le digo “Mira la verdad no sé a qué hora vaya a llegar, pero tú llega a las diez” Y Enrique llegó a las once y cacho. Y me dice “Ay, Tania, perdóname. Es que me quedé dormido. Me dormí a las cuatro”. Estaba haciendo un trabajo. Y yo “Ay, no te preocupes” y él “No Tania, tengo mucha vergüenza, no. Te ayudo”. Le digo “No, pues nada más a limpiar las cajas y ya”. Sabes que algún día a ti te puede pasar. Entonces al final él se quedó la llave, cerró y ya (Tania).

Otro elemento fundamental en la construcción de este tipo de relaciones basadas en el respeto y a la par cercanía con el otro es la empatía. Es la posibilidad de reconocerse en el otro, de saberse como un igual al que le pueden suceder los mismos problemas o vivir situaciones similares. Al mirar este tipo de relaciones no sorprende que se lleguen a construir lazos de amistad entre los participantes, sobre todo entre aquellos que comparten más tiempo juntos o bien tienen mayores similitudes.

Nosotros sentimos que **entre nosotros cuatro sí somos amigos**. Yo pienso que somos. A Marco yo lo conocí antes de entrar al laboratorio y nos hicimos amigos antes del laboratorio. Y con Karla y Tania pues también. Porque ya pasando el tiempo **ya nos empezamos a contar de otras cosas** “No, es que acá esto, es que mi novia esto, que mi novio esto” O así. Eso era una parte. Y la otra parte era de “Es que esta materia, y es que este profe”. Entonces como que sabemos que **en los otros tres hay un apoyo** (Enrique).

Ahí encontré a mis amigos. Yo la verdad no he pensado porqué **todos son, aparte de buena onda, trabajadores**. Todos somos clase media y tenemos la esperanza de salir adelante. Los dos chicos son muy trabajadores. Marco trabaja y estudia y está en el laboratorio. Enrique trabajaba. O sea los dos han

trabajado desde chiquitos. Saben trabajar. Karla trabajó en *Kidzania* un ratito. Y yo en un salón de fiestas. Pero ellos dos como que sí se han fletado un poco más. Igual son muy ñoños, entonces se conjuga bien la ñoñez y el buen trabajo. Nadie se ha portado mala onda (Tania).

En este caso identificarse con los demás compañeros tiene que ver con el considerarse de clase media, quienes han trabajado para poder salir adelante y seguir formándose. Y además, aceptar y cumplir con las largas horas de trabajo, incluso en sábados, días festivos o vacaciones, ser “ñoño” y trabajador, nada tiene en contra de ser “buena onda” con los demás. Contrariamente a la idea de alguien que trabaja demasiado, compite y no comparte su conocimiento, los miembros de este laboratorio pareciera que no han vivido estos problemas, y en su lugar han adoptado el apoyo mutuo como forma de trabajo.

Incluso en las relaciones entre pares expertos y pares menos expertos, la relación de apoyo se mantiene. En este caso, identifico que la empatía se manifiesta al pensar que en algún momento aquellos más expertos se encontraron en el lugar de los recién llegados

Es muy bueno el que tengas a compañeros que están en el laboratorio que ya tienen más experiencia, porque **les preguntas**. Yo tuve mucho eso. De alguna forma cuando llegaron Enrique, Tania, Karla y Marco, que son los más chiquitos del laboratorio, entre mis compañeros y yo **ahora éramos los que los estábamos apoyando** (Marla).

Y al mismo tiempo, los recién llegados identifican en sus pares más expertos una figura de apoyo, a quienes además admirar y ven como un ejemplo a seguir. Y sin bien pueden no construir una relación de amistad, la cercanía y confianza prevalece.

Con respecto a Iris, a Marla, a Eva o Rocío, la relación no era tan estrecha. Nosotros **las vemos como nuestros compañeros de laboratorio, las estimamos y bromeamos y así**. Y cuando tenemos cierta duda en alguna cosa, sabemos

que podemos contar con ellos. Cuando le preguntamos tienen una respuesta para guiarnos. Porque nosotros **sentimos cierta admiración por el trabajo que están haciendo nuestros compañeros**. Y ellos también nos ven a nosotros como que ahí vamos en la carrera, no vamos muy mal, pues tratamos de ser mejorcitos y así. Hemos tenido mucho respeto en ese aspecto y eso ha permitido armonía entre nosotros (Enrique).

4.3.3 Emociones ante los nuevos retos: miedo a presentar en congresos académicos y miedo a equivocarse

La participación en congresos estudiantiles, nacionales e internacionales es parte de la formación de los psicólogos experimentales, puesto que la difusión y discusión de los resultados de investigación es parte fundamental del quehacer en esta área. Para poder presentar a otros, tanto pares como investigadores consolidados, los estudiantes del laboratorio deben de comprender claramente el experimento y los resultados que previamente han trabajado. Es un paso importante para los estudiantes mismos, quienes con anterioridad se aproximaron a los congresos al ir como asistentes y al ver a sus pares más expertos preparar las ponencias o carteles, ensayar entre ellos y presentar durante el seminario que organizan en el laboratorio. El nerviosismo, miedo y gusto se expresan durante todo el proceso.

El congreso pasado estuvo relajado, estuvo padre pero estuvo relajado para nosotras porque fuimos de asistentes. Veíamos que **los otros chicos sí estaban súper nerviosos**. Si Arturo lo decide así, algunos de nosotros cuatro va a tener que hablar, pero si nos ve todavía muy verdes, pues él habla. Y es que más que exponer, porque siempre expones en clase, **es enfrentarte a la crítica de los investigadores** (Tania).

Ser considerado por el doctor como capaz de exponer frente a un público experto puede traducirse en un voto de confianza y el reconocimiento de las capacidades que los estudiantes han desarrollado a lo largo de su participación. Entonces, exponer en un congreso conlleva ciertas emociones, como sentirse orgulloso del trabajo realizado, de sus aprendizajes y a la par la satisfacción de

saber que el doctor, a quien admiran y respetan, ve sus logros e identifica sus potenciales.

Sin embargo, dichas emociones más reconfortantes, se acompañan también de otras como el miedo, angustia y nerviosismo de enfrentarse a un reto desconocido y pensar que es posible que se equivoquen y con ello dejar una mala impresión del equipo de investigación del laboratorio.

Para el PSIFEX (Coloquio de Investigación en Psicología Fisiológica y Experimental) Arturo nos dijo, “Pues no sé, ustedes, quien quiera puede pasar a presentar el trabajo”. Entonces estábamos en presentarlo entre Eva, Rosana, Marco y yo. Entonces nos sentamos los cuatro y dijimos “¿Cómo le hacemos?” Eva y Rocío, ninguna de ellas quería pasar, y de Marco y de mí, pues tampoco. A lo mejor si nos tocaba pasar, pues lo hacíamos, pues era algo que se tenía que hacer. Pero así que estuviéramos muy contentos, pues no. **La verdad es que sí nos daba miedo.** Eva y Marco dijeron “Pues tú y yo pasamos”. Se empezaron a mentalizar (Enrique).

Esa última presentación estuvo mejor. Y bueno, **tengo todavía mucho miedo**, pero ya mandamos nuestra propuesta para presentar un poster de mi proyecto de tesis en un congreso de Neurociencias a finales de este año, es internacional, entonces **se pone muy bueno** porque es muy grande. Pero **sí me da como mucho nervio**. Es todo hablar y discutir en inglés (Marla).

Pareciera que la combinación de estas emociones es contradictoria, aunque si lo analizamos con detenimiento, parte de este miedo y nerviosismo hace posible que los estudiantes reconozcan la complejidad de la tarea y se sientan orgullosos de tener la oportunidad de enfrentarla.

Otro miedo que se manifiesta durante el quehacer científico de alguien que se está formando es el de atreverse a participar y compartir ideas propias, justamente porque se anticipa que posiblemente se cometerá un error.

Creo que al principio, y a lo mejor todavía un poco, **me preocupaba mucho el equivocarme** y hacer las cosas mal, cuando se supone que deben de salir bien. Creo que al

principio **me costaba mucho proponer**, el decir “Bueno, Doctor, yo quiero que esta cosa sea así porque creo que bla, bla, bla”. Me costaba mucho hacer eso porque justo te preocupa que no sea exactamente la mejor solución o lo correcto. Pero lo que creo que más o menos he ido aprendiendo tanto con la experiencia con la tesis como en el laboratorio, ha sido justo que **no está mal atreverse a decir**, “Bueno, yo creo que debe de ser así y vamos a ver cómo sale”. Porque no se acaba el mundo. Son cosas que son problemitas o cosas que no es como tan grave si ocurre un error. Creo que una de las cosas que he aprendido es que **no es tan malo equivocarse** porque **es parte justo de estar aprendiendo** (Marla).

Ver al error como parte misma del quehacer científico es algo que los estudiantes también se apropian, y vinculándolo a su vez con el propio proceso de aprendizaje, permite que se aproximen a situaciones de participación más complejas, como en aquel en que Marla tiene la oportunidad de proponer su diseño de investigación y argumentarle al doctor las razones por cuáles su investigación es importante de realizar.

Yo creo que **a todos nos genera cierta ansiedad hacer un trabajo de investigación** y demás. Entonces manejar esas dos cosas de repente me cuesta trabajo. Pero supongo que ha sido parte de las cosas con las que medio he batallado, pero que **también he aprendido de ellas** (Marla).

Significar el miedo y la ansiedad como parte del quehacer científico es un paso fundamental para lograr “manejarlas” o controlarlas, de tal suerte que no paralicen el trabajo ni generen desconfianza en las propias capacidades del investigador.

4.3.4 Confianza en sí mismo como profesional: la investigación científica como algo posible y alcanzable para los estudiantes

La participación en una comunidad de práctica como el laboratorio de investigación, permite a los estudiantes adentrarse al mundo de la investigación

científica, esfera que hasta antes de conocer el trabajo cotidiano del laboratorio y ser parte de él, podía parecerles sumamente complejo.

Te hacen ver que la investigación no es algo inalcanzable, son cosas que vas y haces, y las cosas que te salen las analizas, te pones a pensar qué te salió. De ahí ya extraes principios generales, definiciones o demás. **Sí te hace acercarte a un mundo que tú pensabas que sólo los inmortales allá arriba lo hacían.** Que era como un poco muy tortuoso y difícil, que sólo casi, casi los genios lo hacían. Y te das cuenta de que no tienes que ser un genio ni una eminencia en algo para plantearte un problema e intentar resolverlo. **Es algo más alcanzable.** Sobre todo estando en el laboratorio te pones a pensar que **como alumno puedes desarrollar un proyecto y encontrar tus cosas,** tus resultados y que pueden apegarse a los resultados de cualquier otra persona o ser diferentes. Desarrollar un buen proyecto de tesis y a lo mejor eso te puede dar para más, para seguirlo desarrollando en la maestría y hasta más. Para eso sirvió, para perderle el miedo, ver que es algo menos lejano y para ponerte a pensar que eso se alcanza con muchos años de trabajo (Enrique).

El quehacer científico se presenta, de manera general, como algo lejano a los estudiantes, quienes en los cursos aprenden teorías y principios producto de investigaciones y experimentos. Poco es el tiempo, si es que se da la oportunidad, de concentrarse en el desarrollo del propio proceso de investigación. Como señala Thomas S. Kuhn (1971), acerca de los documentos sobre la historia de ciencia, que resultan ser más bien libros pedagógicos para formar a los nuevos científicos en los que se resaltan los resultados positivos, tanto los provenientes de arduas planeaciones como los de la fortuna de la *serendipity*. Con esta aproximación a la ciencia, no sorprende que los estudiantes construyan una idea lejana del quehacer científico, destinado a los expertos y casi imposible para ellos. Esto puede ser posiblemente por la comprensión general que se comparte del conocimiento científico, aquel verídico y objetivo que tiene la última razón, que nos ha enseñado el empirismo lógico.

En las clases obviamente **hay chicos más brillantes** que son muy inteligentes, pero hay veces que **les faltan las estrategias para hacer los proyectos de investigación** que te hacen hacer en Aprendizaje y conducta adaptativa III. Porque **hacer los experimentos clásicos, todo el mundo los hace**, que aplicar el Stroop o cosas de esas. A parte también tomé clase con Arturo el semestre pasado y nos dio teorías de juegos, pocos dan teorías de juegos. Entonces cuando llegué a las prácticas ya era de “Ah, me gustaría hacer esto” (Tania).

La experiencia de formación vivida en el laboratorio permite desarrollar otra mirada de sí mismos como estudiantes y como psicólogos en formación. Los aprendizajes desarrollados y la certeza de saber que pueden hacer investigación se resignifica en el aula, en la que como señala Tania, ser inteligente no significa necesariamente saber cómo desarrollar proyectos de investigación. La participación en la práctica les permite apropiarse de una forma de pensar la investigación y sus diferentes procesos, posibilita que se aproximen a desarrollar proyectos propios vinculados con sus intereses y con los que imaginan se puede hacer en el campo.

El otro día en una caja de hojas recicladas estaba una copia de su título (del doctor) y decía “Arturo Valencia, con mención honorífica” y yo le decía “¿ya viste Marco?” y dice “qué chido”. Esas cosas **te plantean retos** para decir “No, pues si te estás haciendo medio wey deja de hacerlo, porque **estas cosas se alcanzan con más**”. Te hace también tratar de realmente ir más allá, **ya no seguir siendo sólo un estudiante** que va y toma sus apuntes y hace su tarea y ya. A lo mejor buscar más cosas, leer más cosas y complementarte. Yo tengo ciertas limitantes, yo no soy un alumno de diez, eso yo lo sé. Pero tampoco me considero un mal alumno. **Yo sé que las cosas que me proponga hacer**, con un buen tiempo para hacerlo, yo sé que lo puedo hacer bien y me pueden salir cosas también muy buenas como lo hemos visto en nuestros demás compañeros. **Ese ambiente nos propicia cierto bienestar y cierta seguridad** y también como cierta idea de lo que tú también puedes hacer. **Te inspira**, vaya (Enrique).

La confianza en sí mismo se construye también al reconocerse en los otros. Es decir, sentir que aquellos compañeros o el propio doctor que se han titulado con éxito, fueron alguna vez estudiantes y principiantes en el quehacer científico. Al mirar al doctor como alguien que alguna vez estuvo en su posición, titulándose como psicólogo, hace reflexionar a Enrique sobre su propia formación. Inspirado por él y por sus demás compañeros que se titulan, reconoce que puede hacer un buen trabajo, siempre y cuando se lo proponga, se comprometa y le dedique el tiempo suficiente.

4.4 El caso de Marla: la construcción del proyecto de investigación

A lo largo de este capítulo he buscado narrar, mediante las propias experiencias de los estudiantes que participaron en la investigación, el proceso mediante el cual se han ido apropiando del repertorio cultural del laboratorio. Diferentes rutas han llevado a Tania, Enrique y Marla a aproximarse al trabajo más técnico del laboratorio, comprender sus propósitos y funcionamiento mediante la repetición de los procedimientos necesarios, llegándose a apropiarse de éstos mismos también. A la par, van aproximándose al mundo del quehacer científico, mucho más amplio que el laboratorio mismo, resignificando lo que antes comprendían como investigación científica y a la par, imprimiendo en su quehacer intereses y motivaciones propias. Recordemos que si bien el propósito principal del laboratorio es el desarrollo de conocimiento científico, también lo es la formación de nuevos psicólogos experimentales, por lo que cuando un estudiante se adentra en la misión de desarrollar una investigación propia los miembros de esta comunidad le reconocen, y en el caso de los más jóvenes, admiran su trabajo. Para quienes desarrollan este proyecto de investigación propio, este es un momento particular para colocar en juego lo aprendido durante su trayectoria en el laboratorio y conjugar a su vez inquietudes propias, posicionamientos teóricos particulares y motivaciones de su propia biografía personal.

El tema de la investigación **es sobre estimación de tiempo, es percepción temporal, y la pregunta de investigación** está

dirigida a cómo hay de alguna forma ciertas modificaciones en la percepción del tiempo, en la experiencia subjetiva del tiempo, cuando tú estás en condiciones distintas de atención. Cómo una condición de respuesta, una condición de acción de la persona, podría también estar modificando justamente esta experiencia. Saber si esta condición de motricidad podría en algún momento dar alguna diferencia respecto al tipo de respuesta que le estamos pidiendo al sujeto.

En sí **la idea surgió de un artículo** que yo me encontré que es muy parecido. Estaba tratando de ver cómo las diferentes condiciones de atención podrían estar modulando el tipo de experiencia que tú tienes del tiempo. Me pareció muy interesante porque a diferencia de la línea que siguen la mayoría de las investigaciones en el área, esta tarea implicaba condiciones en donde tú presentabas al participante muchas fuentes de información simultánea. Muy parecido a lo que ocurre en el mundo. Yo traté de ser muy cuidadosa cuando leí ese artículo para revisar bien qué era lo que habían hecho y ver qué cosas podía yo rescatar porque me eran útiles. Y que cosas tenía que modificar porque era nuestro interés modificarlo. Desde mi opinión, modificar ciertas cosas en las que yo consideraba o yo considero que el autor de este primer artículo no lo hizo tan bien. O cosas que se pueden mejorar. Entonces parte de eso implicaba hacer, por ejemplo, arreglos de secuencias y estar batallando para hacer condiciones contrabalanceadas (Marla).

Me interesa resaltar las tareas reflexivas que acompañaron a Marla en la decisión misma de elegir un tema y pregunta de investigación, cuestión que de primera instancia está relacionada con la postura que ha adoptado para comprender el estudio del comportamiento, más cercano a lo que sucede en escenarios reales y contrario a lo que anteriormente se había propuesto para estudiar estímulos aislados de manera más objetiva. En segundo lugar, dichas reflexiones están centradas en posicionarse como una psicóloga experta, en el sentido de considerarse capaz de criticar una investigación realizada por científicos consolidados, y además poder hacer propuestas de mejora y relacionarlo con sus propios intereses.

Era la primera vez que yo decía “quiero hacer esto”, lo diseño casi, casi yo y pues esto de “vamos a hacer las evaluaciones y vamos a ver qué sale”. Y era la primera vez que veíamos estos resultados, entonces al principio, supongo muy en la tendencia de cómo tenemos la idea de que la ciencia funciona, **fue un poco complicado** porque cuando vimos **estos resultados que no eran parecidos a los que el estudio original** había reportado sí me saqué mucho de onda. Fue como “¡Pero es qué ¿qué?!”. Ir directamente a pensarlo como “**¿Qué hice mal?**”. Uno más bien se tiene que sentar tranquilamente a ver qué fue lo que pasó. Y también hacerse muchas preguntas. Desde qué hice mal, porque también es válido, hasta el “¿qué tal si no estoy mal?” y a la mejor es algo que no tendría por qué estar esperando que me saliera exactamente igual. Y creo que por ahí va la respuesta, al principio yo lo vi mucho así de “Yo hice algo mal”. Pero no, también me parece que metí varias condiciones que eran distintas al original, entonces creo que me estaba yo imponiendo que los resultados salieran como en el estudio original y no era lo que tenía que salir. **Me parece que me estaba sobreimponiendo ciertos criterios que no debía hacer.** Entonces a partir de eso fue más bien analizar qué era lo que había pasado (Marla).

Generalmente, en los cursos de la licenciatura y en las prácticas curriculares en laboratorio, los estudiantes se concentran en realizar réplicas de investigaciones realizadas por otros científicos de la psicología. En este tipo de réplicas es poco probable que se encuentren con resultados inesperados, cumpliendo de manera satisfactoria con las hipótesis planteadas. En estos casos el aprendizaje mediante aquellos “ejemplares” o ejemplos clave de investigaciones (Kuhn, 1971) aproxima a los estudiantes tanto a la teoría como al diseño experimental aceptado y valorado por la comunidad de psicólogos experimentales. Más adelante en su formación, proponer un proyecto de investigación propio como documento de tesis representa una oportunidad para realizar otro tipo de indagaciones, y con ésta aumentan las posibilidades de encontrar resultados inesperados. Marla lo interpreta en primera instancia como un error suyo, dudando de que el diseño experimental que propuso fuese

correcto. Siguiendo, como ella indica, “la idea” que se tiene de ciencia, se cuestiona en un primer momento la intervención humana y no a las teorías e investigadores consolidados por lo que lo inesperado fácilmente se traduce como error (Kuhn, 1971). Sin embargo, después reflexiona en lo que la práctica científica dicta, analizar el proceso y encontrar las razones por las cuales se obtuvieron dichos resultados. Reconocer que las variables que introdujo pudieron haber generado esos cambios y por tanto significa que hay algo interesante a resolver. Este breve fragmento puede relacionarse con lo que Kuhn (1982) llama “tensión esencial” de la ciencia, debatirse entre seguir la tradición científica o dirigirse hacia la innovación.

Todo este trayecto que he tenido **ha sido muy enfocado en la parte metodológica**, o sea la tarea. Y ver qué estaba pasando con la tarea, ajustar parámetros. Entonces me ha sido muy complicado llevar eso de la mano al avance de mi concepción del problema. Sí he seguido revisando cosas y demás, pero yo he sentido una especie de desfase. Siento que mucho tiempo me he dedicado a la parte metodológica y **dejado un poquito de lado el desarrollo conceptual del problema**. Es decir, este fenómeno de la experiencia subjetiva del tiempo.

Es la crítica que se hace en esta área y que creo que a veces sí tienen bastante razón. Como que nos dedicamos mucho justo a la parte metodológica y **descuidamos otros aspectos** en donde la parte de la metodología se pierde porque nada más terminas haciendo prácticas de método en lugar de metodología. La metodología ya implica una concepción adecuada, por ejemplo, de tu problema. Y si no tienes eso **nada más estás jugando con parámetros o con cómo vas a medir y demás, pero no tienes una concepción adecuada de qué es lo que estás haciendo**. Entonces de repente tengo, un poquito, esa preocupación (Marla).

Esta última reflexión que hace Marla me parece que viene muy bien para cerrar este capítulo, puesto que nos permite reiterar que apropiarse del quehacer científico no es solamente ni principalmente aprender a ejecutar tareas e instrumentos, sino coordinarlos para cumplir lograr decir algo interesante y serio sobre el comportamiento animal y humano, como en el caso de este laboratorio.

Parte de la responsabilidad asumida al formarse como un psicólogo especializado en la investigación del comportamiento es la de hacer ciencia pensando más allá de la aplicación de un experimento o tarea, atreviéndose a proponer nuevas relaciones y siguiendo siempre la meta de aportar al conocimiento científico.

CAPÍTULO 5

EL CENTRO COMUNITARIO DE ATENCIÓN PSICOLÓGICA: PROCESOS DE APROPIACIÓN DEL REPERTORIO CULTURAL

El niño corrió, me abrazó y me dio un beso. En ese momento se me puso la piel chinita. Me encanta ayudar a las personas, y ya sé que no se trata simplemente de ayudarlas, pero eso, que puedas formar parte del logro de las personas.

Pamela, entrevista.

Para llegar al centro comunitario es necesario desplazarse de la facultad utilizando el transporte público. Después de adentrarse en una colonia popular del sur de la Ciudad de México se encontrará con una casa mediana que funciona como las instalaciones del centro comunitario. El centro está rodeado por una escuela primaria, casas habitacionales y misceláneas. En general no hay mucho ruido que se filtre a los cubículos, más que el de los camiones que pasan sobre una avenida cercana.

Dentro del centro se cuenta con una sala de espera para los pacientes, una recepción, cubículos pequeños y grandes para el desarrollo de sesiones terapéuticas y un salón para las reuniones grupales de supervisión de casos. Son muchos los estudiantes que están circulando por el centro, sin embargo siempre se percibe una organización en cuanto a tiempo y espacio para utilizar las instalaciones. En el salón de reuniones hay un pizarrón indicando el número de cubículo, horario y nombre de quien lo utilizará en ese tiempo. En comparación con el laboratorio, el centro comunitario es un espacio para que los estudiantes realicen sus prácticas y posteriormente vayan a tomar clases a la facultad o bien regresar a sus casas. Por la misma cuestión de la organización y el espacio reducido, los estudiantes no utilizan el centro para convivir entre ellos, incluso, algunos prefieren reunirse a trabajar en la facultad aunque se traten de tareas del centro.

En general, las actividades se realizan durante la mañana y hasta el mediodía, de lunes a sábado, sin embargo, no todos los estudiantes deben

asistir diariamente, pues dependiendo del horario del programa al cual se han inscrito irán uno o dos días por semana. Y, en comparación con el laboratorio, un supervisor siempre está presente en el centro, si bien pueden turnarse los días de asistencia, siempre habrá alguien responsable a cargo. Esto es importante, no sólo por el apoyo y supervisión que puedan necesitar los estudiantes, sino también por si alguno de los pacientes o miembros de la colonia desean resolver alguna cuestión con el centro, pues es probable que la figura de estudiante no les parezca pertinente para sus demandas.

5.1 Ingreso al centro comunitario: los programas institucionales de la facultad

A diferencia del laboratorio, las vías de acceso al centro comunitario están fuertemente marcadas por las prácticas y normas institucionales de la Facultad de Psicología. Los estudiantes deben inscribirse en alguno de los programas que propone la facultad como posibilidades formativas co-curriculares, - independientes de los cursos teóricos-, para los estudiantes de los últimos semestres de la licenciatura. El centro comunitario diseña la participación de los estudiantes en relación con el tiempo institucional y dichos programas formativos: un semestre para las prácticas de formación profesional supervisada, un año para el servicio social y tres semestres para el programa de especialización en psicología.

En quinto me quise meter a los escenarios especializados, me metí a la página de la facultad, pero cuando vi ya habían pasado las **fechas de inscripción. No es obligatorio**, es aparte **para quien quiera**. Cuando terminas te dan tu constancia pero no tienen ni créditos ni valor curricular. El semestre pasado me quise meter, pero me enteré tres días después de que habían sido las inscripciones y me dijeron que tenían cupo lleno. Y dije “bueno, para sexto no se me pasa” (Pamela).

Tal como sucede en el laboratorio, el ingreso es para quienes estén interesados en formarse en la práctica, más allá de los cursos teóricos y prácticos que se tienen contemplados en el plan curricular. Sin embargo, pareciera que el azar

no juega tanto al momento de entrar al centro comunitario, como en el caso del laboratorio, pues depende del conocimiento que tengan los estudiantes de esta oportunidad de formación profesional, además de estar pendientes de las fechas de inscripción e ir directamente a elegir un programa con días y horario predefinido. Es posible que al ser estudiantes de los últimos semestres tengan un mayor conocimiento de las actividades extracurriculares que ofrece la facultad y además, tengan más claridad de qué rumbo tomar en su especialización y formación profesional terminal. Y por tanto, lo anterior conlleve a la construcción reflexiva de la decisión de participar en algún programa del centro comunitario.

Sí sabía que había esto de prácticas en escenarios, pero por lo regular siempre me ha tocado un horario de inscripción medio extraño donde una clase en la mañana, otra en la tarde, una en la noche. **Mi servicio fue el primer contacto con un paciente.** Porque aquí en la facultad estaba en cámaras (de Gesell), o nos ponían películas o experiencias propias. (Gibrán).

Es entonces cuando tengo **la oportunidad del servicio social** y veo que es una investigación en clínica y social. Como parte de nuestro servicio era meternos a algunas sesiones de los martes, **decidimos hacerlo más oficial y meter prácticas para que nos dieran el espacio**, que vieran que somos parte de aquí y no nada más venimos de oyentes porque somos del servicio social. Ya desde el sexto, séptimo empecé a enfocarme más a la clínica. Parecía que no iba a salir la convocatoria de la especialidad, salió y dije “en lo que hago la tesis hago la especialidad” lo vi muy conveniente y grupos me interesa mucho. Es como decido tomar la especialidad en Intervención clínica en adultos y grupos. Elegí la de grupos porque siempre he estado interesada en grupos, pero la de grupos casualmente la coordina la Mtra. Soto y Raquel. Que si me hubiera metido a la de niños hubiera acabado en otro lado (Juana).

El servicio social es obligatorio para poder titularse y para muchos estudiantes es la primera oportunidad de formación en la práctica, como en el caso de Gibrán. Para Juana el servicio social en el centro comunitario le permitió abrirse

camino para otro tipo de actividades formativas dentro del propio centro. En este fragmento se hace visible el peso institucional en la participación, pues en gran medida ser parte de una actividad se define por estar inscrito o no en el programa.

En el caso de este centro comunitario, inscribirse no es suficiente para lograr entrar. El ingreso se realiza también mediante un proceso de selección a partir de cartas motivo de los estudiantes y la aplicación de entrevistas y pruebas psicológicas. A partir de esto la coordinadora del centro, la Mtra. Soto y las demás docentes supervisoras que trabajan ahí, deciden en qué tipo de actividades se podrán insertar los recién llegados, tomando en cuenta también el programa al cual se han inscrito.

Le pregunté qué tenía que hacer “Pues manda **una carta de motivos** y la llevas al centro”. Entonces a la siguiente semana fui al centro, iba con uno de mis compañeros, nos pasó Verónica a los dos. Nos empezó a platicar lo que se hacía en el centro, la práctica clínica, las canalizaciones, que cada terapeuta debía tener ocho pacientes. Les dijimos “ok”, agendamos una cita para una entrevista para ver si nos quedábamos. Me hicieron la entrevista y **me aplicaron el MMPI** (Minnesota Multiphasic Personality Inventory). **La entrevista fue como una entrevista laboral**, claro muy clínica porque era el familiograma, que si te llevas bien con tu familia, tu orientación sexual. Era mucho. Yo dije, “tengo que contestar porque es como laboral”. A parte yo iba de camisa de vestir, todo. **Pero la experiencia fue agradable**, fue una entrevista bastante cómoda, yo siento que es por la personalidad de Verónica, también depende mucho de eso, era informal incluso (Gibrán).

A diferencia del laboratorio, se espera que los nuevos miembros tengan ya ciertos conocimientos y habilidades básicas, desarrollados en los cursos de la licenciatura, sobre todo para poder tener contacto con los pacientes y apoyar así la demanda que se le hace al centro. En el centro comunitario la ética profesional cobra un peso importante al trabajar e intervenir en una población humana. De acuerdo con esta preocupación ética es de esperarse que se

tomen medidas para asegurarse que los estudiantes serán capaces de tratar a los pacientes y hacerlo de manera responsable.

Verónica nos dijo “miren lo voy a platicar con la Mtra. Soto. **Si ella decide aceptarlos**”, porque había un problema de que éramos de séptimo y **querían que fuéramos de ya acabada la carrera**. Y yo así “Nosotros somos de otro plan de estudios, **nosotros ya estamos acabando**” (en comparación con los que cursaron el plan 1971 que terminaban en noveno semestre). Nos dijeron “nosotros les marcamos si ella decide aceptarlos” (Gibrán).

La preocupación se concentra en si los estudiantes serán capaces o no de desarrollar ciertas actividades dependiendo de los cursos que han tomado, cuestión que para Gibrán no representaba un problema al ser estudiante de los últimos semestres.

5.2 Ingreso a la comunidad de práctica: aproximación mediante modelaje-observación, retroalimentación e instrucción

La primera actividad que realizan los estudiantes al ingresar al centro comunitario es la observación de las prácticas cotidianas como las sesiones grupales de discusión de casos clínicos y la observación de sesiones terapéuticas. La Mtra. Soto y las supervisoras deciden las actividades a las que se integrarán los estudiantes dependiendo del programa al que se han inscrito y también a partir de las habilidades que identifican en ellos. Recordemos que Pamela ingresó al centro por medio del Programa de Formación Profesional Supervisada, Gibrán a través del Programa de Servicio Social y Juana mediante los dos anteriores y a través del Programa Único de Especializaciones en Psicología. Así, Pamela comenzó a asistir a las sesiones grupales de revisión y supervisión de casos; Gibrán inició organizando los expedientes del archivo clínico y posteriormente entró como observador en las sesiones terapéuticas; y Juana empezó en el equipo de investigación comunitaria, luego como observadora en las sesiones de discusión de casos, y posteriormente como co-terapeuta observadora de sus compañeros de la especialidad que ya llevaban

ahí más tiempo dando la terapia. En todo momento, la decisión de participar en otro tipo de actividades o desempeñar una función más activa y responsable, depende de las supervisoras y de la Mtra. Soto.

5.2.1 La función de la coordinadora y supervisoras en el centro comunitario: designación de actividades y roles, supervisión e instrucciones

En el centro comunitario parece haber una mayor preocupación por la supervisión y asesoría constante a los psicólogos en formación; si bien no se menciona directamente, se percibe una preocupación por que los recién llegados puedan cometer algún error con los pacientes, y en lugar de contribuir a su bienestar pudieran generar lo contrario. Este discurso se hace claramente visible en lo que piensa Pamela sobre su formación en la práctica:

Tampoco se trata de experimentar, y si lo hago mal pues ni modo, estoy experimentando, no. Para eso tenemos lo teórico. Yo creo que sí es parte de la formación, pero **la formación considero que debe de ser muy correcta ya cuando estás con un paciente** (Pamela).

Las instrucciones delimitadas, indicando los roles a asumir, lo que se puede hacer y lo que no son mecanismos para guiar a los estudiantes en su participación y asegurarse de que se cometan el menor número de errores posibles y se salvaguarde el bienestar de los pacientes. Para lograrlo también se requiere de una supervisión y retroalimentación continua, de tal suerte que las decisiones que tomen los estudiantes estén consensuadas con las supervisoras y se les den indicaciones claras de cómo realizarlas. Sin embargo, como se verá más adelante, los estudiantes del centro tienen también independencia y autonomía en las decisiones que toman en las sesiones terapéuticas, en donde no entran con las docentes supervisoras.

[El] programa de Servicio Social [está] **basado en un modelo de supervisión** para que los muchachos, los prestadores, puedan atender tanto en evaluación como en intervención pero **apoyados con una asesoría bastante estrecha** (Mtra. Soto).

Al ser estudiantes prestadores de un servicio social, los supervisores esperan que puedan intervenir desde el comienzo, pues suponen que han desarrollado a lo largo de la licenciatura las capacidades necesarias para tener contacto con pacientes, diseñar y aplicar baterías de pruebas psicológicas, hacer evaluaciones y diagnósticos, e intervenir en casos sencillos. Sin embargo, como mencionaba Gibrán con anterioridad, muchas de las actividades formativas prácticas en la facultad son simulaciones que poco se relacionan con los casos y la forma de trabajo del centro comunitario. Si bien este ha sido un problema histórico dentro de la facultad (Rodríguez, de Diego y Jurado, 2011), el cambio del Plan Curricular de 1971 al del 2008 genera más preocupaciones en la Mtra. Soto y las supervisoras; no saben bien a bien con qué conocimientos y habilidades llegan los estudiantes del nuevo plan al séptimo semestre y dudan si podrán desempeñarse en las actividades que tenían contempladas para los estudiantes del Servicio Social que cursaron el plan anterior. En ese sentido, prefieren involucrarlos en actividades que requieren del dominio de habilidades menos complejas, de tal suerte que puedan desarrollarlas al participar como observadores y establecer poca interacción con los pacientes.

La Mtra. Soto siempre estuvo sobre esa línea de **“ustedes están muy chiquitos”** y nosotros **“¿Pero cómo?”**. A lo mejor ella contaba el tiempo de especialidad que es un año más, pero quien sabe. Estuvimos como unas dos semanas, casi inactivos, de llegar y nos decían **“Se van a encargar del archivo clínico, van a bajar los del archivo muerto, los van a acomodar”**, digamos que **fue así como de chacho**. Había una como disonancia con el programa, porque sí nos explicaron en qué consistía el servicio y todo eso, pero **su miedo** siempre era **“Es que están muy chiquitos, no tienen experiencia”** (Gibrán).

Posiblemente la insatisfacción de Gibrán reside en que no esperaba realizar actividades administrativas dentro de su servicio social y más bien se visualizaba entrando, de primera instancia como observador, a las sesiones terapéuticas como se le había explicitado antes. Es posible que la actividad del archivo clínico, dada la sensación de Gibrán, no estuviera contemplada y más

bien permitió dar tiempo a que las supervisoras decidieran qué hacer con los estudiantes del nuevo plan.

Después la maestra Soto nos volvió a entrevistar a Ángel y a mí, qué éramos los nuevos, sobre con qué maestros habíamos tomado clase, qué pruebas sabíamos aplicar, qué otra cosa sabíamos hacer, si sabíamos entrevistar, qué corriente nos gustaba. Y ella **nos dijo muy linda** “Miren, lo que pasa es que ustedes son de séptimo, no sabemos con qué competencias viene su generación. No sabemos sus competencias para entrevistar, para evaluar. **No dudo que lo sepan hacer**, pero no lo sabemos todavía, **apenas estamos evaluando el plan**. Van a estar primero unos cuatro, cinco o seis meses como **co-terapeutas**, su trabajo va a ser **observar nada más. No pueden intervenir, no pueden decir nada**” (Gibrán).

Si bien la desconfianza está situada en el poco conocimiento que tienen de los resultados formativos del plan curricular 2008, ésta se traslada también hacia los propios estudiantes, quienes poco saben de las razones formativas por las cuales la proximidad hacia los pacientes es gradual. La asignación del rol de co-terapeuta, si bien se inserta en una actividad formativa en la que el recién llegado aprende mediante la observación de sus pares más expertos, parece significar para los estudiantes una limitante a su trabajo y formación pues se interpreta como un rol menor a partir del cual no podrán intervenir. Posiblemente esto tenga que ver con el tipo de indicaciones que dan las supervisoras, quienes parecen resaltar más las prohibiciones en su rol que sus potencialidades.

Siempre nos remarcaban, “como observador”. ¡Pero es que no se puede! A veces uno también tiene que decir. Y a veces **se contradice** un poco, porque me acuerdo que en un principio cuando entré a observar a la primera paciente, fue en mi primera semana y Vanesa me dijo “Tienes que devolverle algo al paciente al final. Aunque estés observando, al final **tienes que devolver algo**, un reflejo, algo de información, una connotación, algo. Porque **si no es como si no estuvieras ahí**” (Gibrán).

La indicación fue **“Entran únicamente a observar con el de especialidad I”** y también **te ponías de acuerdo** con quien te tocara observar (Juana).

Ciertamente es poco probable que al estar observando presencialmente una sesión terapéutica, y no mediante una cámara de Gesell, los estudiantes no tengan contacto alguno con los pacientes. Un simple saludo, la forma de mirar, seguir la conversación del paciente o responder si éste se dirige al estudiante son ejemplo de la interacción que los observadores tienen con los pacientes. Sin embargo la indicación de “sólo observar” se convierte en un conflicto para los estudiantes al no saber cómo comportarse con las personas que asisten a las sesiones terapéuticas.

Posteriormente se podrá ver que la posición de los co-terapeutas a quienes van a observar no es la misma que las de las supervisoras, pues consideran que los observadores pueden de manera gradual ir haciendo algunas preguntas en la sesión. Como señala Juana la indicación de las supervisoras no es lo único que guiará la sesión, pues también deben de llegar a acuerdos con sus pares más expertos. De esta manera los estudiantes resuelven en cierta medida la confusión entre qué hacer y qué no, aunque la función de aprendizaje y formación mediante la observación pareciera no ser explícita en las indicaciones de las supervisoras pues los estudiantes no los mencionan ni asumen como tal.

Además de asignar y delimitar los roles de participación a los estudiantes, las supervisoras y la Mtra. Soto acompañan su formación mediante la retroalimentación en las sesiones de supervisión de casos. En las sesiones grupales de supervisión acuden tanto los estudiantes que llevan un caso en terapia y lo exponen al grupo, los estudiantes que tienen casos asignados, los estudiantes que entran como observadores en sesiones terapéuticas y los que sólo participan en el centro al asistir a estas reuniones. Si bien los comentarios que hacen tanto la Mtra. Soto como las otras supervisoras, están dirigidos a guiar al co-terapeuta y observador en su caso, las reflexiones que hacen pueden ser de utilidad para los demás participantes aunque no tengan a su

cargo un caso clínico. Esta retroalimentación está basada, a diferencia de la que ocurre en las supervisiones en grupos pequeños, en recomendaciones generales y en mayor medida en comentarios e intercambios poco estructurados a manera de diálogo sobre el quehacer de la psicología clínica, ciertos enfoques, técnicas de intervención y la función de los estudiantes como terapeutas en formación. El siguiente fragmento de un registro de observación permite dar cuenta de ello:

Al final de la sesión de revisión de casos se abrió un espacio para hablar de los riesgos que implica la profesión. La Mtra. Soto narró sus experiencias en la práctica cuando era joven y trabajaba en un hospital psiquiátrico, donde se encargaba de realizar la terapia ocupacional para los pacientes. Contó que el primer día de trabajo **ella estaba muy nerviosa** y que cuando fue por los pacientes para llevarlos al área de la terapia, uno de ellos se le quedó mirando fijamente y con una risa en la cara le preguntó “¿Miedo doctora?”. Aunque en verdad lo tenía, dijo que le contestó al paciente “No, ¿por qué iba a tener miedo?”. Después, contó también que una de sus compañeras iba a trabajar en falda, “esas falditas chiquitas de la época” y que uno de los pacientes se desnudó frente a ella y se le acercó y **“uno de los enfermeros tuvo que intervenir”**. Una de las chicas que asiste a la sesión dice que ella tuvo prácticas en ese mismo hospital y que siempre estaba **pendiente de sus sensaciones**, puesto que es importante **mostrarse sereno frente a los pacientes**. Vanesa comentó también acerca de su experiencia en la consulta privada, diciendo que siempre se debe de ver por **la seguridad de uno mismo**. Por eso, cuando tiene algún paciente nuevo le pide al guardia del edificio que esté pendiente, diciéndole a qué hora aproximadamente saldrá el paciente. Al final, termina diciendo que **“es una profesión de riesgo”** (Registro de Observación 1, Centro comunitario).

En esta sesión, Gibrán había presentado su caso y hablado de cómo su paciente reaccionó de manera agresiva a su intervención. Además de dar retroalimentación sobre su actuación (cuestión que se abordará más adelante), las supervisoras desataron la conversación relacionada con la profesión y los riesgos que implica. En este diálogo se hizo explícita la experiencia de las

supervisoras mediante la narración de eventos específicos en su práctica profesional. Estos ejemplos, además de propiciar una cercanía entre estudiantes y supervisores, permiten mostrar ejemplos guía para el propio quehacer profesional de los psicólogos en formación.

Otro caso presentado en una de las pocas sesiones observadas fue el que lleva Juana, se hace explícita la función reguladora que tienen las supervisoras al momento de discutir el caso clínico. La dificultad está en que las participaciones que hagan los estudiantes estén vinculadas al caso mismo y que no se traten de interpretaciones provenientes del sentido común o muy apresuradas al no contar con toda la información. Además, al mismo tiempo deberán retroalimentar al terapeuta que presenta el caso y relacionarlo con el trabajo clínico y los enfoques teóricos que lo guían.

Juana presentó el caso de una paciente que llegó a terapia indicando que tenía ansiedad y con esto ha desarrollado sobrepeso. Durante las sesiones ha hablado de otros problemas a los que se ha enfrentado, como la violencia familiar por parte de su esposo y el abuso sexual cuando era pequeña.

Una de las estudiantes que asisten a la sesión **participa y busca explicar la vida de la paciente** diciendo: “Pues sí, si es la única pareja que ha tenido y es violenta, eso explica que tenga desconfianza con los hombres”. Otro de los estudiantes, que participa continuamente, comentó “Y además alcohólico. Igual y abusó de ella también”. Juana le respondió que no, que la paciente dijo que no.

Entonces intervino Vanesa, una de las supervisoras, y **explicó que es un riesgo en la terapia quedarse en el trabajo del síntoma**. Por eso indicó que estaba muy bien la propuesta del diario que hizo Juana para que la paciente escribiera sobre sus episodios de ansiedad. Pero también dijo que se tiene que ver con cuidado el síntoma, pues es multifactorial. **“Tienen que estar claros qué provoca el abuso sexual infantil en adultos”**. El mismo estudiante responde “Inseguridad”. Otra más dice “Vergüenza y culpa”. Juana compartió su propia impresión “Lo relaciono con su personalidad. Inseguridad, rencor hacia sus padres”. “Nuestro primer paso es la ansiedad, es lo que ella pide y puede palpar

ahora”. Mencionó esto para explicar nuevamente por qué trabajan primero el tema de la ansiedad y no con el de abuso sexual. **“Si tiene disponibilidad para hablar del abuso ya se tocará el tema”** (Registro de observación 2, Centro comunitario).

En este fragmento la supervisora Vanesa busca construir un hilo de discusión que propicie respuestas más reflexivas por parte de los estudiantes al proponer una pregunta de la cual ya conoce la respuesta, aunque no sabe qué es lo que los estudiantes comentarán. Para Juana, esta intervención le permitió situar la conversación en el tema que le interesaba tratar: el problema de ansiedad de la paciente y su tratamiento. Como se verá más adelante, las sesiones de supervisión en grupos pequeños permite a los terapeutas en formación hacer más preguntas y buscar mayor retroalimentación que en este tipo de sesiones grupales.

5.2.2 La función de los pares con mayor experiencia: modelaje en la terapia, explicación y resolución de dudas

La observación de los pares más expertos resulta una actividad formativa fundamental para los recién llegados al centro comunitario. Si bien las supervisoras dan indicaciones específicas de lo que no podrán hacer los observadores, la relación entre éstos y los co-terapeutas a observar permite que se construyan posibilidades de aprendizaje y negociación que enriquecen la formación profesional de los recién llegados. La indicación por parte de los supervisores de “sólo observar”, se va diluyendo en la interacción entre recién llegado u observador y par más experto o co-terapeuta.

Muchos autores manejan que el co-terapeuta, más que ser un apoyo hacia el paciente, es un apoyo hacia el propio terapeuta que va comenzando su formación. Y el observador es como más pasivo. El co-terapeuta es más de apoyo. El primer caso que tuve de observadora fue con Angélica y fue con un niño de 13 años. Angélica me decía “Mira, **si tú ya te sientes preparada** puedes hacer alguna pregunta. **Vamos a organizar** como qué señal te gustaría hacer cuando tú quieras intervenir. Te doy la palabra” (Juana).

Mediante la participación gradual y consensuada, los observadores pueden intervenir en situaciones menores durante la terapia, y siempre bajo el consentimiento y supervisión de su co-terapeuta. Y aunque se hace evidente una relación jerárquica, el interés porque el recién llegado participe y la negociación de cómo ha de hacerlo, permite la construcción de una relación de confianza.

Sinceramente, nos empezamos a llevar muy bien con estas dos chicas. Ellas eran de “Sí, van a ser observadores, pero **si quieres preguntar** en algún momento **nada más me dices**”. Entonces ya preguntas. También apliqué pruebas, porque obviamente ellas decían “Nosotras somos las terapeutas pues si quieres nosotras hacemos la entrevista y tú aplicas unas pruebas o aplicamos dos y dos” (Gibrán).

La otra chica **es la responsable** por así decirlo, ella ya está en maestría, entonces en las prácticas que yo estoy lo principal era entrar como observadora en el transcurso de toda la terapia. **Ella es la principal, la que pregunta, sin embargo me involucra mucho.** Durante la terapia ella me dice “en el momento en el que tú quieras preguntar algo lo preguntas. Si tienes alguna duda y quieres preguntar”. O en ocasiones “la siguiente sesión tú vas a aplicar esta prueba, yo aplico esta”. Entonces es como **algo compartido.** (Pamela)

En estos fragmentos no se hace explícita la acción de enseñanza, sin embargo, se puede observar que hay un modelado de la actividad, así como la intención de incluir a los observadores en la misma mediante una participación gradual. Se puede indicar que este acuerdo entre co-terapeuta y observador permite a su vez la construcción de una relación basada en el respeto y la confianza, donde “compartir”, como dice Pamela, el trabajo terapéutico conlleva para ella ajustarse a las decisiones de la “responsable” de llevar la sesión con la posibilidad de “involucrarse”. Este acuerdo posiblemente no es expresado en las sesiones de supervisión frente a las profesoras, lo cual conlleva a su vez una relación de camaradería o complicidad que, aunque “desobedezca” las

indicaciones de “sólo observar”, está dirigida hacia la formación de los nuevos terapeutas.

Otro de los apoyos que los pares más expertos pueden brindar a los recién llegados es el de acompañarlos una vez que éstos han comenzado a realizar por sí solos algunas de las tareas que se les han encomendado. Es claro que cuando realizan alguna actividad acompañados por personas más expertas, los novatos pueden realizarla sin mayores problemas; sin embargo, cuando llega el momento de hacerlos sin ellos las cosas, pueden complicarse o pueden surgir algunos imprevistos que no se presentaron en las otras tareas. En esos momentos los recién llegados requieren de la retroalimentación de sus compañeros más expertos, quienes apoyan al dar consejos, decirles cómo resolver algún problema o contando su propia experiencia.

Este encuentro dialógico se da después de las sesiones terapéuticas, en donde co-terapeuta y observador hacen comentarios acerca de las dificultades y logros en la sesión y comparten sus diferentes puntos de vista acerca del desarrollo de la terapia. Además, se promueve el trabajo en equipo, realizando juntos la evaluación de pruebas aplicadas y la integración de éstas en un diagnóstico. Evaluar una prueba no es simplemente seguir el manual, como hace notar la estudiante de maestría con la que entra Pamela a observar.

La evaluación de las pruebas **la hacemos juntas**. Siempre trabajamos bien, **me llevo bien con ella**. Ella, a pesar de que ya está en la maestría, no es una persona presuntuosa, al contrario, cuando nos vimos creo que **aprendí muchas cosas de ella**. Me platicó algunas experiencias, y de todo aprendes. Ella me decía, “mira, mis profesores me han dicho que los dibujos no los tomemos tan rígidos a lo que dice los manuales, del tronco es esto, las raíces, tal. Que vayamos más enfocadas en la historia”. Entonces a mí me decía muchas cosas que yo ya sabía muchas, pero muchas otras eran nuevas para mí (Pamela).

Este tipo de actividades en la que co-terapeuta y observador pueden dialogar abiertamente posibilitan que sobre la marcha de la actividad se puedan

presentar los consejos o recomendaciones que el par más experto considera importantes a aprender.

5.2.3 Mirarse en la práctica: búsqueda de la comprensión y la correcta realización de las tareas

Un reto en la sesión terapéutica es lograr guiar la conversación mediante las preguntas y comentarios necesarios para llevar al paciente hacia la reflexión y cambio. La tarea es compleja pues se debe de desarrollar una escucha atenta de lo que el paciente narra a la par de que se tiene en consideración su historia clínica y los postulados del enfoque clínico de intervención por medio del cual se guía la terapia. Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de comenzar a hacer algunas preguntas y ya no sólo observar, esta dificultad se hace más evidente, pues tienen que reflexionar en todos estos elementos.

La intervención que nos enseñó a hacer la maestra Rosa es de Terapia breve estratégica. Entonces la mayor parte del tiempo tienes que llevar al paciente a la reflexión pero a partir de preguntas, a partir de analogías o incluso utilizando su propio lenguaje. Es muy similar a las otras terapias, pero esta es más bien como de preguntas. **De preguntar para que la persona pueda cuestionarse y se produzca, según, un cambio de percepción.** Pero **si estas preguntas si no las haces bien no sirven para nada.** Me di cuenta de que **si escucho bien** al paciente y **si le pongo mucha atención**, me puedo dar cuenta de que hay cosas que no cuadran, que hay información de la que él o ella no se están dando cuenta y es ahí cuando hay que sacar la pregunta para llevar a la reflexión (Gibrán).

La cuestión es entonces hacer las preguntas adecuadas en el momento indicado, o guiar la conversación hacia cierto tema en el momento en el que se identifica que algo no anda bien. La escucha atenta parece ser la vía correcta que encuentra Gibrán para poder identificar ese momento de la terapia en el que es necesario hacer el comentario o pregunta clave. Por lo que narra nadie le dijo cuándo debía hacerlo; si bien tenía las indicaciones generales y las

premisas de la Terapia Breve Estratégica, el mirarse a sí mismo llevar la sesión fue la clave para colocar todos estos conocimientos en acción.

Otra actividad importante en la clínica es aplicar pruebas psicológicas que permiten evaluar diferentes aspectos de la personalidad y capacidades del paciente. La actividad no es simplemente presentarle al paciente tarjetas, objetos o ítems de respuesta, sino que implica la selección misma de la prueba dependiendo del paciente y su historia. Conlleva a su vez la interacción y observación del paciente durante la ejecución de la prueba y finalmente la evaluación de los resultados; tomando en cuenta también al propio paciente y no sólo los datos arrojados por la escala de la prueba.

Teníamos dos semanas trabajando con el TAT (Test de Apercepción Temática), el decir qué láminas le íbamos a aplicar, porqué. Anteriormente había aplicado el CAT (Children Aperception Test), algo muy similar. Entonces **apliqué el TAT y funcionó bien**. Yo llegué a pensar que nuestro paciente se podía cohibir un poco más conmigo y desenvolverse más con ella. Pero no fue así, conmigo también fue muy participativo, también me contó mucho sobre las láminas, no se mostró en ningún momento como aburrido, como tenso. Realmente no me sentía nerviosa. Además **antes estuve viendo la aplicación del TAT en mi clase de psicodiagnóstico**. Entonces al estarlo viendo en mi clase, obviamente la maestra nos dice cómo se aplica, qué láminas se recomiendan, cómo ir indagando más acerca de lo que persona te va contando (Pamela).

Pensé que me iba a costar un poco más de trabajo **saber qué pruebas aplicar**. Te das cuenta de que **los mismos indicadores de las entrevistas te dan la pauta** para saber qué vas a aplicar. Ya lo ves en la práctica, tienes un paciente, tiene una historia clínica, tiene un motivo de consulta, tiene ciertas pruebas, ¿cómo vas a hacer el reporte final? Y es algo que estoy trabajando. Es algo que sigo trabajando y que me sigue costando trabajo porque soy muy repetitiva en lo que encuentro (Juana).

Ante este panorama los estudiantes van desarrollando estrategias para articular estos conocimientos y la situación de intervención, como lo ilustra Gibrán

cuando indica hacer las preguntas que generen reflexión en el paciente al encontrar momentos clave de la conversación mediante una escucha atenta. Por otra parte, Pamela nos deja ver lo mucho que le ayudó el haber revisado una prueba psicológica en uno de sus cursos de la licenciatura para aplicarla a un paciente. Y Juana da cuenta de la compleja articulación que tiene que hacer de todo el proceso involucrado en la atención psicoterapéutica; si bien no deja de percibir dificultades, señala que centrarse en las demandas del paciente y en las entrevistas desarrolladas con él le permite seleccionar las pruebas psicológicas, hacer la valoración y la integración de las diferentes pruebas con las entrevistas.

Se identifican estrategias más simples como relacionar instrucciones o comentarios realizados por los más expertos con su propia comprensión de las tareas, hasta relaciones más complejas como la conexión o transporte de conocimientos y aprendizajes provenientes de otras prácticas formativas, como los cursos de la licenciatura u otros escenarios de práctica, hacia la práctica actual que realizan en la comunidad de práctica. La apropiación de estos instrumentos, procedimientos y estrategias no ocurren de manera aislada, sino que se articulan de manera situada en un caso particular, cuestión que permite a los estudiantes incorporar toda una serie de conocimientos y construir una interpretación coherente de la historia y los problemas del paciente.

5.2.4 Las sesiones de supervisión: acompañamiento por parte de la Mtra. Soto y las supervisoras

Las sesiones de supervisión de casos son un momento clave para que la Mtra. Soto y las demás supervisoras retroalimenten el trabajo que están llevando a cabo los estudiantes en las sesiones terapéuticas. En estas reuniones, a diferencia de la sesión grupal de discusión de casos, asisten solamente la supervisora y los estudiantes a quienes está acompañando.

Hace como un mes y medio que llegó un paciente. Un paciente como de 40 años y venía por depresión según... Y fue así como de “Ufff. Depresión. Ok.” Y entonces empiezo la entrevista, **yo no siento nada de depresión**, esta parte de tu propio cuerpo,

de ver qué percibes y tú qué sientes, era así como de “a mí no me genera que esté deprimido, habla muy bien, tiene un tono de voz muy bien, no llora, la postura es muy firme.” Entraba con Fernando, el chico de prácticas. Cuando salimos fue así de “¿Qué te pareció? Porque a mí no...”. Y **de hecho me cayó mal el paciente**, era como de “¿Deprimido? ¿Cómo? Como que no. Y hay algo que no me gusta de él. No me cae bien no sé por qué”. Entonces lo supervisé con la Mtra. Soto. Y bueno salieron un buen de cosas. “Fíjate que sí, a lo mejor no está deprimido, a lo mejor eso, a lo mejor aquello”. Me dijo “**Tienes que revisar tu propia parte. Por qué te sientes incómodo, qué pasó**” (Gibrán).

El trabajo de supervisión no sólo implica la retroalimentación sobre el caso, sino que también implica llevar al propio terapeuta en formación a reflexionar sobre sus propias impresiones e historia personal. En ocasiones la clave no sólo está en analizar la historia del paciente sino también las actitudes que los estudiantes de psicología desarrollan frente a ciertas personas que los consultan. Un elemento fundamental para el centro comunitario es analizar y dialogar los propios sentimientos de sus terapeutas, por lo que hay una constante indagación sobre las emociones y las reacciones que los estudiantes tienen ante un paciente. En el siguiente fragmento Juana expone en la supervisión lo que sucedió en una sesión con una paciente suya, en la que las emociones demostradas tuvieron un impacto en los terapeutas:

Juana comentó que la paciente habló de cosas que no había hablado, acerca de la terapia y de ellos como terapeutas. Juana citó a la paciente y dijo: “Me molestó cuando me preguntó si me molestaba que él (Gibrán, quien entraba como observador) estuviera”. “Podrían ser mis hijos”. Raquel (la supervisora) le comentó a Juana que concordaba con lo que ya les había narrado de la paciente: “Ahora ha tenido más contacto con sus emociones”. Y luego le preguntó “**¿Cómo te sentiste cuando dijo que podrían ser sus hijos?**”. Juana respondió que se sintió nerviosa desde el principio, al no poder “aguantar su mirada, que dijera que nosotros sabíamos más de ella que otras personas”. “Cuando dijo que podíamos ser sus hijos se puso a llorar.” (Registro de Observación 3, Centro comunitario).

Las sesiones de supervisión de caso, a diferencia de las sesiones grupales a las que asisten un gran número de estudiantes, representan un espacio de seguridad y confianza para hablar de lo que ha salido bien en la terapia, pero sobre todo para adentrarse a dialogar sobre los sentimientos que se experimentan alrededor de la historia del paciente y de la propia intervención realizada por los terapeutas. Se fomenta una práctica de autoanálisis y reflexión sobre las propias acciones y emociones de manera que se desarrollen habilidades para el reconocimiento y control de los propios sentimientos ante las reacciones de los pacientes. Esto es fundamental para el quehacer del terapeuta, quien si bien debe mantenerse a cierta distancia de su paciente no por ello debe ser menos empático ni sensible a lo que le sucede. Reconocer las propias emociones y la de los pacientes es tan sólo una de las cuestiones a aprender como psicólogo clínico, también es importante tomar decisiones acerca de cómo enfrentar dichas emociones, controlar situaciones complejas y de ser posible prevenirlas. Aprender a hacerlo, sólo es posible al enfrentarse directamente a estas situaciones, y es de esperarse que las primeras veces los estudiantes no sepan cómo reaccionar, aún cuando han recibido instrucciones para ello.

Con la Mtra. Soto tuve supervisión de la ocasión en la que **el paciente se puso agresivo**. A mí me hizo crecer mucho porque **yo dije “Me va a regañar, me va a correr”**. **Pero bueno, parece que no**. Lo que hago ahora es siempre indagar esta parte de lo orgánico, cómo hago mis silencios, cómo hablo, ya me pongo más atención a mí mismo, de si yo estoy un poco molesto, trato de que no se dé cuenta de que estoy molesto. Porque como ella decía en esa ocasión “Una cosita de nada, un movimiento, hace ver que tú estás enojado”. Entonces **esa supervisión me sirvió bastante**. **A partir de ahí sí cambié**, cambié algunas cosas. Y yo creo que **esa fue la supervisión que más me hizo crecer como profesionalista** (Gibrán).

Si bien en el centro comunitario se siguen prácticas rigurosas en relación con la asesoría y supervisión de casos, se hace imposible controlar todo lo que sucede en las sesiones terapéuticas, tal y como ocurre en la práctica

profesional fuera del cobijo académico que brinda la facultad. Por ello, más que un regaño sin explicitaciones, la Mtra. Soto hace notar los errores cometidos por Gibrán y le recuerda todas aquellas acciones que son importantes al estar frente a un paciente, sobre todo si presenta conductas agresivas. La supervisión de los casos difíciles, donde se han cometido errores o no se ha actuado conforme lo esperado, representa por ello una oportunidad para resignificar la propia actuación y establecer mecanismos de mejora.

5.2.5 Mirarse en la práctica: entre situaciones inesperadas, errores, soluciones y aprendizajes

Mientras más se participa en las sesiones terapéuticas mayor sentido parecen cobrar todas las indicaciones y recomendaciones que hacen las supervisoras. Las prácticas reflexivas que se viven en la supervisión son asumidas por los estudiantes, quienes se apropian de las prácticas de autoanálisis y resignificación de su papel y actuación como terapeutas frente a los pacientes. Sin embargo, guiar por sí solos una sesión terapéutica o animarse a realizar alguna pregunta al paciente es un reto mayor en el que es de esperarse que se comentan algunos errores.

Al principio (en la terapia) **hay preguntas de “¿por qué?, ¿por qué hizo eso? Cuando es así de “no debí de haber preguntado por qué”**. No tiene caso preguntar un por qué. En la supervisión era muy marcado esto de “jamás ocupen el por qué, mejor para qué, usted qué cree”, ir buscando, evitar los porqués, porque es muy racional eso. Uno era eso, como la ineptitud al principio. **Al principio también confronté a una paciente en un momento en el que estaba muy ansiosa**. No era una confrontación así de bien agresivo, pero no estuvo bien en ese momento porque estaba muy ansiosa y todavía mi confrontación la puso más ansiosa. E hizo que ya después no quisiera regresar a la terapia. No lo expresó como tal pero empezó a faltar, a poner trabas, entonces era de “algo pasó”. Y sobre todo al principio cuando fue a despedirse la última vez fue así como de “quiero hablar con mi psicóloga Andrea” que era la chica con la que entraba. Entonces ahí me di cuenta de que algo había pasado conmigo que no le había agradado.

Entonces ahí **me di cuenta de que me faltaba mucho que aprender, mucho que recorrer, mucho por hacer.** Dije “No me voy a ir de aquí” Sí me equivoqué, sí hice esto (Gibrán).

Saber qué tipo de preguntas hacer y la retroalimentación a elaborar para el paciente requiere también del momento oportuno para introducir las en la sesión. El desarrollo de esa sensibilidad se basa en gran medida en la experiencia con diferentes pacientes y problemas a tratar.

5.3 Participación en actividades cada vez más complejas

Para los estudiantes que ingresan al centro comunitario, el momento más esperado es aquel en el que podrán hacerse cargo de casos clínicos y “llevar la batuta” para guiar las sesiones terapéuticas. Sin embargo, tienen muy claro que introducirse en las prácticas del centro comunitario no significa que de primera instancia entrarán con los pacientes. Reconocen que para poder intervenir con las personas que solicitan el servicio tienen que estar preparados, teniendo conocimientos clave sobre enfoques psicológicos, técnicas de intervención y conceptos clave sobre salud y enfermedad mental. Por tal motivo, tanto supervisores y estudiantes enfatizan la responsabilidad que los terapeutas en formación adquieren al formar parte del centro y por tanto, la necesidad de aproximarse gradualmente a la intervención clínica.

5.3.1 Mayor participación, mayores responsabilidades y nuevos roles: ser observador, prepararse para ser co-terapeuta, terapeuta principal y acompañar a los observadores

El pasaje de una actividad a otra, que requiere del uso de artefactos y procesos más complejos, se realiza cuando las supervisoras y la Mtra. Soto identifican que los estudiantes están preparados para ello. Los estudiantes experimentan este salto de participación como una oportunidad para seguir formándose, identifican el grado de mayor responsabilidad a adquirir y a su vez se hacen conscientes de las emociones que los nuevos retos les generan.

En la primera semana **se dio la oportunidad** de que una de las chicas tenía una paciente que había visto solamente una vez. Y

en esa semana que yo entré nos **preguntó que quién quería entrar como co-terapeuta a sesión**. Yo sin pensarlo dije “Pues yo”. Y también propiciado por Vanesa “Si alguien tiene un paciente nuevo incluyen a Gibrán o Ángel como observador” (Gibrán).

Transitar de una forma de participación a otra está en función del rol que las supervisoras asignen a los estudiantes. En un primer momento, pasar de ser el prestador de servicio que administra el archivo a ser observador de terapeutas significa la posibilidad de estar en el proceso mismo del trabajo terapéutico. Con el apoyo de sus pares más expertos, los recién llegados se apropian del quehacer del psicólogo clínico así como de las técnicas y procedimientos que siguen para atender a los pacientes. Al ser partícipe en la toma de decisiones, el observador se apropia de la responsabilidad que como terapeutas se requiere tener para guiar un caso clínico. La participación en la aplicación de pruebas y técnicas psicológicas, en las discusiones durante la supervisión de casos y en la guía de alguna sesión terapéutica, prepara a los estudiantes para ser un co-terapeuta y hacerse cargo junto con un par de un caso clínico.

Fue cuando nosotros empezamos ahora a entrar como co-terapeutas entre nuestra misma generación. Ahí sí era, somos la batuta los dos y entre los dos **nos estamos apoyando a la par**. Y lo que **trato de hacer al cierre de cada sesión** hacer esta sesión con el co-terapeuta, “**¿Cómo sentiste?, ¿qué faltó?**” **De los dos “¿Qué podemos hacer?** En total tengo tres co-terapeutas. Dos hombres y Andrea. Entonces ya aprendí con Andrea que no es una única forma, entonces ya tratábamos de ver con las otras personas cómo se daba la pauta. Que no era la misma manera, con un terapeuta es, no hacemos ninguna señal, simplemente en un espacio, en un silencio que hay, él interviene (Juana).

Ser parte de una misma generación y contar con similares conocimientos y herramientas para afrontar los casos clínicos, convierten a los estudiantes en pares, en terapeutas que llevan entre los dos la batuta. La metáfora de la orquesta y la dirección mediante la batuta ilustra bastante bien cómo se asumen los roles de participación en el centro comunitario. Dejarse guiar por alguien

experto, confiar en sus decisiones y sin embargo tener la confianza en que el trabajo de los novatos es importante para el desarrollo de la terapia.

Me pidieron a mí que interviniera, o que fuera la terapeuta principal, porque su anterior terapeuta había sido mujer y el co-terapeuta era hombre. Pero a los de nuestra especialidad solamente estamos entrando como observadores. Eso se determinó porque consideraron que tenía otras habilidades que podrían ayudar y **que yo ya podía intervenir directamente** (Juana).

Como mencioné anteriormente, la decisión de dar el salto en la participación está en manos de las supervisoras y de la Mtra. Soto; sin embargo, las situaciones imprevistas y la propia entrada y salida de estudiantes al centro, representan oportunidades para tomar la decisión. Este reconocimiento es una retroalimentación importante para los estudiantes, quienes a partir de la mirada de sus supervisores pueden resignificar sus propios logros y aprendizajes, imprimiendo a su vez sentimientos de confianza y orgullo por el trabajo realizado.

Cuando se asume el rol de terapeuta principal no sólo se hacen responsables de guiar el caso clínico y tomar más decisiones en la intervención, sino que también asumen un rol de formador de terapeutas. Al haber pasado por la misma situación, los estudiantes son empáticos y procuran que el observador no sólo se quede callado y mirando en la sesión, sino que promueven que vayan interviniendo de manera gradual al hacer alguna pregunta o bien aplicando alguna prueba.

Me miraba diferente en la cuestión de que ahora tenía una responsabilidad. Ahora era al revés, **yo soy el que tengo que hacer la intervención y ellos son los que están viendo**. Ellos también entraron como observadores, pero igual yo les decía "Si tú quieres preguntar algo, pues pregunta". **Seguí ese patrón de colegas, o no sé, de compañeros**, porque yo **sé lo que se siente estar ahí**. Uno luego quiere preguntar, pues pregunta. Así lo hicimos. Y pues sí nos funcionó, bueno a mí sí me funcionó y yo creo que sí han aprendido bastante. También lo

que me ha servido es que de repente les pregunto “Oye, ¿cómo me viste?, ¿no crees que yo fui muy agresivo al decir esto?” o “¿Sí notaste que le bajé el tonito de voz para confrontar?”. Y ellos me dicen “Sí, fíjate que estuvo muy bien eso, pero hubieras preguntado eso. Yo sentí que te faltó...” O sea como que nos vamos complementando. Nos vamos ayudando para ir corrigiendo estos errores (Gibrán).

Incluir al recién llegado deja de ser un elemento de desobediencia en relación con la indicación de “sólo observar” hecha por las supervisoras, sino que se asume como una oportunidad de aprendizaje y de ejercicio de los valores que acompañan el quehacer profesional del psicólogo: el trabajo ente colegas. Hacer un equipo de trabajo implica ocuparse de las tareas del centro comunitario y a su vez de la formación profesional de los compañeros que llegan a éste.

5.3.2 Emociones ante los nuevos retos: estar frente a un paciente, hacerse cargo de un caso y la ansiedad al querer actuar correctamente

Cada paciente es una persona diferente, con motivos de consulta diversos y por tanto han de ser tratados de manera diferencial por los estudiantes. Es posible que lo aprendido en los cursos de la licenciatura o en las sesiones de revisión de casos no sea necesariamente lo correcto a desarrollar en un caso particular. La sesión terapéutica es una relación que se construye sobre la marcha entre psicólogos y pacientes. Por tanto, el terapeuta como persona es un rol inevitable en dicha relación, y sin embargo, en la formación profesional se promueve la constante reflexión en torno a la separación de lo personal con lo profesional, la premisa de no involucrarse en el caso y marcar una distancia. Las emociones involucradas al entrar por primera vez con un paciente se combinan por tanto entre la alegría de participar más en el centro y a su vez con el nerviosismo por enfrentar a esta persona con una historia única y desenvolverse adecuadamente frente a ésta.

Lo único que esperaba era poder entrar como observadora con un paciente, me decían que ya estaban buscando a una persona que estuviera iniciando, porque es el punto, que entres

cuando estén iniciando y no que entres cuando llevan medio tratamiento. Debo de reconocer que sí **es algo que me impone**, porque a pesar de que ya tuve la experiencia, te impone, bueno a mí sí me imponía Yo creo que todas las personas que son psicólogos en su primera vez y segunda vez, **les resultaba algo catastrófico**, y más por no saber con qué persona te estás enfrentando (Pamela).

Un tema que se abona al nerviosismo por entrar en las sesiones de terapia es la incertidumbre del motivo de consulta y de la forma de ser del paciente. No saber con anterioridad el tipo de problema a enfrentar deja a los terapeutas en formación sin la posibilidad de planear las formas de intervención y trato hacia el paciente. Sin embargo, al ser parte misma del quehacer profesional del psicólogo clínico, los estudiantes deberán de ir desarrollando mecanismos para actuar en su rol como terapeuta frente al paciente.

Actuar de manera adecuada y desarrollar una buena sesión terapéutica es una meta que los estudiantes se ponen al llevar la batuta en un caso. Sin embargo la presión por alcanzar dicha meta genera ansiedad, lo cual dificulta en enorme manera que puedan pensar con facilidad y tengan ideas creativas para dialogar e intervenir con el paciente.

A mí me tocó con mis primeros pacientes que te quedas ya sin preguntas. **Y con tu propia ansiedad empiezas a preguntar muy rápido** y entonces todo sale muy rápido y te quedas con media hora y te quedas de “Y ahora ¿qué pregunto?”. No solamente es preguntar por preguntar y a ver qué sale y a ver si sale bien. Sino para qué preguntas eso, qué información quieres obtener. Qué es lo que se debe de preguntar de cajón en la primera entrevista. Eso te ayudaba a ser más dinámico y a elaborar las preguntas (Juana).

Aún con todo el nerviosismo y ansiedad por hacerse cargo de una sesión terapéutica, los estudiantes deben de presentarse al paciente como terapeutas y seguir el rol que se espera de ellos. De cierta forma se puede comprender como la actuación del estudiante como terapeuta, quien en el transcurso de su interpretación va orientando y reformulando su intervención de manera que se

ajuste a lo que ha observado en sus pares más expertos y lo que la propia sesión y el paciente le demanden.

Cuando lo tuve que hacer fue cuando una de las chicas con las que entraba de observador faltó. Entonces era así de **“la paciente ya está afuera”** **“¿Qué hago?”** Ese día estaba la maestra Rosa y yo le dije “Maestra es que...” y me dijo “Si el paciente ya llegó, pues vas a tener que entrar”. Creo que ahí saqué mis conocimientos y todo y ese **fue mi primer contacto directo, directo, directo. Era totalmente diferente** porque te das cuenta de cómo es el estilo de la otra persona para tratar a la persona y cuál es tu propio estilo. Las chicas sobre todo eran un poco más empáticas con los pacientes, sonreían un poco más. Entonces cuando a mí me tocaba era de **“¿sonrío o no sonrío?”**. Porque a veces en clases te dicen, “tú jamás le vas a sonreír al paciente, porque si sonríes de más ya estás siendo muy empático y entonces es como si estuvieras afuera, lo cual no debe de ser”. Era entonces de “ok”. Y la famosísima frase **“Tienes que estar neutral”**. **¿Cómo diablos es neutral?** Entonces en esos momentos empezaba yo a ver cuál era mi postura neutra, qué tono usar, qué tono no usar (Gibrán).

Las primeras intervenciones funcionan como una oportunidad para el terapeuta en formación para reconocerse como psicólogo clínico. Las voces involucradas en su aprendizaje, desde las supervisoras, sus pares expertos y la propia teoría clínica se conjugan en las decisiones que hace el estudiante para guiar una sesión de terapia. La atención está colocada además en el propio análisis de la forma de actuar frente al paciente, haciendo los ajustes necesarios para seguir con las indicaciones de los más expertos. Como se verá en el último apartado, el desarrollo del ser terapeuta no se limita a una copia del deber ser, sino que se retroalimenta también de la propia personalidad de cada terapeuta.

5.2.3 La relación de trabajo entre colegas: negociación y acuerdos en relaciones jerárquicas

El acompañamiento entre pares expertos y pares novatos es una práctica formativa en la que los co-terapeutas ayudan a los observadores a apropiarse del quehacer clínico. En muchas ocasiones dicha relación, si bien es jerárquica,

también es abierta a la negociación y acuerdos entre los estudiantes. Estudiantes que recién se integran al servicio social pueden entrar como observadores de aquellos compañeros que están en el segundo semestre del mismo servicio. O bien, estudiantes de la especialidad entran como observadores de sus compañeros que van una generación más arriba. Entonces, si bien hay una distancia en la experiencia de trabajo terapéutico, los estudiantes comparten la pertenencia a un mismo programa formativo institucional, de manera que las relaciones jerárquicas no son tan distantes.

Por el contrario, en situaciones donde es marcada la diferencia entre las actividades que realiza el recién llegado de las que lleva a cabo el experto, se genera una distancia relacional.

Con los chicos de especialidad yo no me relaciono mucho porque **desde un principio fue de “Ustedes son de servicio social y nosotros estamos en especialidad”**. A lo mejor ahí entra un poco mi percepción personal de que **me sentí un poco excluido**. Ellos no se prestaban mucho para esto de compartir el conocimiento. Digamos que ellos sí se colocaron en este punto de “Nosotros somos posgrado y tú pues ni licenciado eres”. Entonces no hay mucha relación con ellos, nos saludamos. **Llegué a entrar con una chica con la cual también aprendí muchísimo**. Ella sí me decía “Mira, yo vi esto y aquello. ¿Qué te parece si tú haces esto y yo esto?” Muy cordial ella. Pero de ahí en fuera los demás no (Gibrán).

La clara división de pertenencia dada por el programa al cual se está inscrito (el de prácticas, servicio social o la especialidad), acrecienta aún más la diferencia entre los que “saben más” de los que “saben menos”. Y aún con esta diferenciación, pareciera que hacer una diada de trabajo al entrar a las sesiones terapéuticas permite tener una mayor cercanía entre los estudiantes, posibilitando prácticas empáticas para el apoyo de los recién llegados.

Las relaciones cordiales de apoyo y acompañamiento no dejan fuera los roles que se asumen al entrar como observador y como co-terapeuta en un caso clínico. Para el “observador” es muy claro que quien tiene el poder y la

última palabra en la intervención es el terapeuta principal, por lo que en general se reserva para sí propuestas para la intervención.

Me costó darle la batuta a Andrea, no tanto porque quisiera robarle su poder de terapeuta, pero a veces sentía que quedábamos cortas en ciertas actividades o en cierto tipo de intervención. En una ocasión cometí el error de no comentarle a Andrea antes de “Hay que invitar a la mamá”. Entonces yo le dije al niño “Oye, ¿qué te parece si invitamos a tu mamá?”. Era algo que se tenía que haber hablado antes con Andrea, pero fue algo en ese momento, algo que no se estaba dando y fue la oportunidad. Yo al final hablé con Andrea, de “Oye, una disculpa, porque eso no se debe de hacer. **Se debe de tomar la decisión entre las dos. O al menos que tú indiques, y como tú lo estés llevando es la forma en la que tú lo estás supervisando**”. Yo quería hacer un poco más, ser más participativa, pero **mi lugar era en ese momento de observadora**. Ese fue el mediarme también. Y que Andrea lo entendió bien, fue de “No te preocupes, yo lo entiendo, pero hay que hablarlo. Ya con lo que hiciste, vamos a trabajar en eso (Juana).

No hay muchas indicaciones para el terapeuta cuando ingresa con él un observador, por lo que manejar este tipo de situaciones se aprende sobre la marcha. En este caso, no se observa una posición autoritaria sobre el poder en la sesión por parte de la terapeuta, sin embargo es claro que al ser la responsable del caso debe de organizar la sesión y hacer ver a Juana que todo debe hablarse antes de hacer cualquier intervención.

Una relación de respeto es fundamental para la propia intervención con el paciente. Un trabajo planeado, organizado y consensuado es una clave esencial para que el diálogo con el paciente fluya sin tensiones. Esta premisa es muy clara para los estudiantes:

Debe de haber esta parte de la **armonía**, de cómo saber retroalimentarse, cómo estar conviviendo. Porque **cuando te llevas mal con una persona, lo reflejas** automáticamente. El paciente no es ingenuo, no está exento de observar algo que es tan obvio (Juana).

La sesión de supervisión funciona como espacio de mediación para lograr la negociación y acuerdos en el tratamiento. Terapeuta y observador tienen el acompañamiento de una supervisora experta, sea docente o estudiante del posgrado, quien se encargará de guiar el trabajo clínico, dar recomendaciones y en muchos casos indicaciones precisas de qué hacer. La última decisión se toma en conjunto con la supervisora, pues este tipo de diálogos y recomendaciones se guían por un propósito formativo, esperando que los estudiantes se apropien de las prácticas de discusión de casos, el intercambio de ideas, la negociación y acuerdos conjuntos.

Nosotras tomamos la decisión de lo que consideramos que es lo mejor para él. Entonces ya se lo decimos a nuestra asesora. Ella también, **todo lo que hacemos tiene que estar bajo la supervisión de ella**. Si ella nos aprueba es de “adelante trabájelo así”. Si nos dice no “Yo considero que pueden cambiar”. **Y no es que si ella nos dice “Hagan esto” se hace esto. Se hace un convenio** en el que “Mira, es que tal vez esto nos puede servir más”, y ella “Pero tal vez está mal”, entonces tratamos de llegar a un acuerdo en el que las tres personas estamos de acuerdo y obtengamos beneficencia para el paciente (Pamela).

Más que el desarrollar relaciones de amistad, como en el caso del laboratorio, en el centro comunitario los vínculos de confianza, respeto y colaboración se construyen en relación del propio trabajo de intervención. Para lograr un desempeño profesional adecuado y acorde con los planteamientos éticos del trabajo entre colegas se hacen fundamentales este tipo de relaciones. Y si bien las jerarquías y la relación de trabajo diferenciada permanecen, se pretende que mediante la negociación, la toma de decisión conjunta y los acuerdos estas distancias relacionales no afecten el clima de trabajo en el centro comunitario.

5.2.4 Confianza en sí mismo como profesional: valorar los aprendizajes, seguridad en el quehacer y la posibilidad de innovar

El aprendizaje y la apropiación que los estudiantes desarrollan se experimentan en contextos formativos en los que el acompañamiento, la retroalimentación y el

autoanálisis que posibilitan la reflexión en los psicólogos en formación. Mirarse a sí mismos en el proceso de aprendizaje y mirarse a través de la retroalimentación de los más expertos lleva a los estudiantes a identificar logros y errores en su intervención. Así mismo, se hacen conscientes de los avances que han logrado, de los problemas que han superado y también de las actividades que les falta dominar. En gran medida, la confianza en sí mismos se deja ver en los aprendizajes que han desarrollado, las habilidades de las que se han apropiado y del propio dominio de sí mismos para actuar como terapeutas.

Y ya en el ámbito de estar en la terapia pues yo creo que el aprendizaje ha sido también muchísimo, **aprender a controlarme, a relajarme, a saber dar espacios de silencio, saber cómo preguntar**, cómo ir llevando lo que tú quieres escuchar o lo que quieres indagar, cómo llevar a la persona a ese punto y que no se sienta agredida, que no se sienta ofendida, sino hacerlo de esta manera (Pamela).

La confianza no sólo radica en que se tengan los conocimientos y las herramientas para intervenir con los pacientes, sino también en la apropiación de una postura ética ante el trabajo. Finalmente, la psicología clínica y la psicoterapia son campos de especialización en los que el cuidado y el bienestar de terceros es la función principal de los profesionistas. Dado lo anterior, los estudiantes deben identificar que todos sus aprendizajes se deben de poner en juego para el mejor desarrollo del trabajo terapéutico con el paciente y no lo que resulte más sencillo para el psicólogo.

El aprendizaje en la supervisión es no centrarte en un punto de vista, ver todos los campos que tienes. Y finalmente yo siempre he pensado que no porque tú seas psicoanalista digas “voy a trabajar el psicoanálisis”. **Tienes que ver qué es lo que se asemeja más a la problemática que la persona está presentando**. Creo que eso es algo que yo siempre lo he tenido, pero lo reaprendí, por así decirlo. Esa parte de **ver todas las posturas que hay, ver todas tus opciones, ver cuál se asemeja más a la problemática de la persona**, cuáles puedes combinar para obtener mejores resultados. Y además de que escuches y **no te ciegues a las opiniones que los**

demás dicen, porque ellos ven cosas que tú no ves, ellos piensan diferente a lo que tú piensas. Finalmente eso te enriquece muchísimo como persona, en el ámbito profesional y muchísimo más en el ámbito laboral al tratar con un paciente (Pamela).

Otra parte fundamental en la construcción de la confianza en sí mismos como terapeutas es afrontar retos y ver resultados positivos. Como han descrito los participantes del centro comunitario, en ocasiones durante las sesiones terapéuticas se pueden desarrollar situaciones que incomodan a los pacientes o intervenciones que no logran generar reflexiones o cambios en la perspectiva de los pacientes. Sin embargo, muchas otras sesiones resultan beneficiosas para los pacientes, quienes pueden hacer frente a algún problema, reconocer limitantes pero a su vez identificar que hay vías para el cambio y la mejora. Mirar a un paciente animado a seguir con la terapia y agradecido por el trabajo del psicólogo es una retroalimentación de gran importancia para los terapeutas en formación.

El reto fue ese, hacer la intervención psicodinámicamente. Y en un principio si fue de “¿Cómo?”. Y, pues la verdad ya para la cuarta sesión yo quedé así de wow, porque en esa sesión, en la parte psicodinámica sí se hacen muchas interpretaciones y se hace mucha confrontación con interpretación, con algo que no cuadra, o con algo que el paciente no se ha dado cuenta. Entonces **en esa sesión yo salí pero súper contentísimo, porque me consideré muy bueno para hacer ese día la intervención** porque le di tres interpretaciones al paciente que le hicieron moverse de donde estaba y que lo hicieron pensar muchísimas cosas. Entonces el reto que yo he tenido súper grande ha sido ese. A partir de ahí cada vez que hago intervención con él, sí **me digo a mí mismo “Sí eres bueno para esto, síguete preparando, te falta más”** (Gibrán).

Dar cuenta de la responsabilidad que implica ser terapeuta, asumirla y ponerla en práctica significa para los estudiantes un paso más en su formación, un voto de confianza para sí mismos que les permite continuar con sus aprendizajes y su trayectoria como psicólogos clínicos.

5.4 El caso de Gibrán: lograr los objetivos del centro comunitario, asumir una postura y desarrollar un estilo propio

Participar en el centro comunitario permite a los psicólogos en formación tener una aproximación gradual al quehacer de un terapeuta. Como se ha mostrado, los estudiantes ingresan a las sesiones grupales de discusión de casos y luego entran como observadores de sus pares más expertos a las sesiones terapéuticas. Conforme tienen mayor experiencia y demuestran ser capaces de guiar y ser el terapeuta principal, ellos pueden ser los responsables del caso, dirigir ahora la sesión y acompañar a los menos experimentados. La responsabilidad radica en la forma de conducción de las sesiones terapéuticas, la elección de pruebas y técnicas psicológicas, la identificación de problemas y la propuesta de estrategias de intervención para su resolución. Además, para lograr articular lo anterior, los psicólogos en formación se enfrentan a diferentes enfoques terapéuticos que provienen de distintas tradiciones psicológicas, mismas que delinear la forma de conceptualizar al paciente, sus procesos y problemas y las estrategias de intervención a seguir.

En el siguiente fragmento Gibrán da a conocer las indicaciones que sus supervisoras le dan cuando tiene un nuevo paciente, lo que debe preguntar e identificar del paciente.

En la primera entrevista hay que recabar información de la familia, **hacer el familiograma**, las relaciones entre todos, cuál es el **motivo de consulta**, cuáles son las **soluciones que se han intentado** y cuál es la **demanda** que se le hace al terapeuta o al centro, qué es lo que quieren resolver ahí. Eso porque Rosa y Azucena pues las dos son así de “en la primera entrevista hay que sacar eso”. Y sobre todo con la maestra Rosa, porque sí yo le decía “Maestra es que tengo un nuevo paciente”, “Ah, ok sí.” Y sacaba su libretita y anotaba: nombre, edad, a qué se dedica. Entonces **había que darle toda la información**. Y a veces sí era de “Híjole, me faltó preguntar esto”, ¿Y ¿porqué te faltó preguntar eso?, “Pues no sé, se me pasó”. “Pues es que **no se te debe de pasar**, si es información importante” (Gibrán).

Pareciera que no hay una explicación de por qué se deben de hacer esas preguntas, sólo se indica que es “información importante” que se ha de entregar a las supervisoras. En la narración Gibrán está centrado en explicitar que esa información ha de ser cubierta, y si bien puede indicar que ésta es importante para hacer el familiograma y se conjuga con otro tipo de datos como el “motivo de consulta”, “la demanda” y las “soluciones que se han intentado”, no parece explicitar en qué sentido este conocimiento cobra relevancia dentro del seguimiento del caso. Podría decirse que en primera instancia tiene claro que hacer ciertas preguntas es importante para recabar información, pero no sabe por qué esto es relevante o para qué se utilizarán los datos.

En la siguiente narración pretendo mostrar cómo Gibrán se enfrenta a esta toma de responsabilidad y va construyendo en la práctica una posición frente al trabajo terapéutico, conjugándose en gran medida con lo que le parece adecuado y con lo que lo hace sentir cómodo en la sesión, tanto consigo mismo como en relación con el paciente. El ejemplo sigue a la narración anterior sobre lo que se debe hacer en la primera sesión terapéutica.

Yo en un principio, ya cuando estuve como terapeuta, era de antes de que me diga a qué viene era de **“le voy a preguntar algunos datos importantes”** entonces sacaba sobre todo el **familiograma** que era el que había que enseñar desde un principio. Pues cómo se llevaba con la familia y a qué se dedicaba. Pero después me sentí un poco incómodo porque **no me sentí yo mismo**. Yo decía “Como que **no es mi estilo**, como que ese **se lo estoy copiando a ellas**”. Y solito, o sea no me lo propuse, pero **yo solito lo fui cambiando**. Ya llegaba la persona, lo sentaba o la sentaba y preguntaba “¿A qué se debe que venga aquí? ¿Cuál es la razón por la que está hoy aquí?” **Entonces ya escuchaba** (Gibrán).

Se reconoce que Gibrán tiene el conocimiento de las tareas a realizar durante la primera sesión de terapia en el centro comunitario y de las herramientas que resultan de utilidad para lograrlas. Las primeras veces que realizó esta tarea copió la forma con la que hacían las preguntas sus pares más expertas o co-terapeutas a las que observaba. Sin embargo, al no “sentirse él mismo” e

identificar que estaba siguiendo otro estilo, hizo un cambio. Para él algo central en la primera sesión terapéutica es escuchar al paciente hablar acerca de las razones por las cuales quiere ir a la terapia y entonces comenzó a centrarse primero en eso. En el siguiente fragmento se puede ver cómo lo hace.

Mientras voy escuchando, voy haciendo las notas típicas. Si tiene una hermana “tiene una hermana”, o si te dice “Es que mi esposo”, ah, entonces está casada. Entonces **voy haciendo las relaciones** y llega un momento en el que ya la paciente se calla. Digamos que yo dejo así como en un principio esta parte de la **catarsis**, me imagino que llegan así de “Tengo esto, esto y esto”. Ok. Ya que se desahogaron tantito y **ya bajó un poquito la ansiedad**, entonces ya pregunto “Ah, me decía que tenía una hermana, ¿tiene más hermanos?”. “Sí, tengo cuatro”. “¿Cuáles son sus edades?” O “Me decía que estaba casada, ¿cuántos años tiene su esposo?”, “32”. “Ah, y ¿tiene hijos?”. Así. Ya lo voy reuniendo y lo voy haciendo como más sutil. Porque en un principio yo sentía que era muy agresivo esta parte de “Y entonces tiene hermanos, y quién es el que sigue, y...” Entonces en esa entrevista poquito a poquito voy obteniendo la información, porque tampoco se trata de que yo, porque tengo que **cumplir con entregar esta información**, pues tenga que **dejar de lado la demanda del paciente**, pues por algo está ahí. Así fui cambiando mi estilo (Gibrán).

La forma que encontró Gibrán para tener esta “información” y dejar hablar a la paciente al mismo tiempo fue “ir escuchando” y “hacer relaciones” de lo que la paciente va narrando. Esto le permite tener los datos para el familiograma sin preguntarlos directamente durante la primera parte de la sesión sino al identificar palabras y situaciones clave que le indican si la paciente está casada, tiene hijos o hermanos por ejemplo. Posteriormente, y siguiendo algunas premisas teóricas como la función de la “catarsis” para “bajar la ansiedad”, Gibrán identifica que es un buen momento para hacer preguntas relacionadas con lo que ha escuchado y con los datos que necesita para elaborar el familiograma. Así, las preguntas que se le presentaron como herramienta cuando observaba a su pares más expertas guiar la sesión terapéutica, se convierten en un instrumento para indagar datos del familiograma, pero su uso

en combinación con la escucha y la elaboración de relaciones, le permite además dar un espacio a la paciente para que hable de su motivo de consulta.

Al final del fragmento Gibrán indica que no va a “dejar de lado la demanda del paciente” por “cumplir con entregar lo que le piden”, es decir las respuestas a las preguntas clave para hacer el familiograma. Gibrán identifica que son cuestiones diferentes y no relacionadas, otorgándole un mayor peso a la demanda del paciente, al motivo de consulta y el trabajo de catarsis que puede representar la primera sesión de terapia. Los datos sobre sus relaciones familiares se dejan en el plano de “información a entregar” y no como información a vincular con lo que el paciente está hablando. Si bien es posible que esto aún no se haya reconocido, el proceso de desidentificación con ciertas formas de llevar la sesión terapéutica se ha desarrollado, inclinándose a su vez hacia prácticas con las cuales se identifica y percibe como adecuadas.

En el siguiente ejemplo puede verse a Gibrán en el entramado de significaciones que representa la construcción de una postura psicoterapéutica, en la que se entrecruzan el gusto o inclinación hacia cierta forma de intervención, la propia experiencia frente a pacientes y cierta reflexión sobre la aplicación de conceptos y principios teóricos en el desarrollo de la terapia.

A mí lo que me cuesta muchísimo trabajo a veces es dar el diagnóstico, porque **no me gustan los diagnósticos**. Sí estoy de acuerdo en que hay ciertos rasgos y eso determina la intervención. Sí, pero siento que a veces cuando se da un diagnóstico de “Es depresivo” **“Es esto, es aquello”** como que ya es nada más de “se hace esto, esto y esto”. No me gusta mucho y yo creo que por eso que no me gusta me cuesta muchísimo trabajo llegar a la impresión diagnóstica de la integración del caso. O sea **sí pienso en algunos síntomas y obviamente me voy al DSM IV** y trato de buscar qué es lo que tienen o qué. Pero me cuesta mucho trabajo decir “es esto o es aquello”. Rosa casi no nos hace hacer eso. Ella es más como si el paciente tiene una demanda, ok, revisas la historia clínica, si hay daño neurológico y todo esto entonces se canaliza o algo así. Y sí nos da la interpretación psicoanalítica y todo eso. Pero **nos dice “si el paciente tiene un problema, pues se trabaja**

el problema". Pero Azucena no, Azucena es más de "Tiene trastorno delirante, tiene trastorno de esto. ¿Qué vas a hacer?". Yo siento que yo no estoy como preparado para manejar esto del gran diagnóstico y entonces a partir de eso ya la intervención, porque **no doy terapia**. Entonces es como un poco difícil lidiar con eso. Eso me ha costado mucho, mucho trabajo (Gibrán).

Lo que este fragmento permite ilustrar es el proceso de construcción de una postura en relación a los enfoques psicoterapéuticos. Gibrán señala que Rosa se centra en el problema del paciente, mientras que Azucena busca realizar el diagnóstico, y Gibrán se está debatiendo entre estas dos formas de llevar la sesión terapéutica. Por un lado indica que "no le gustan los diagnósticos", aunque reconoce que es importante guiarse mediante ciertos síntomas y consultar el DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, versión IV), en especial para identificar daño neurológico y así hacer una canalización a instituciones especializadas en ello. Su objeción, o la construcción de este posicionamiento, podría estar indicando que en ocasiones, al realizar un diagnóstico, se elabora una definición del paciente mediante éste, dejando a un lado el problema o el motivo de consulta que lo trajo a la terapia. En esta construcción de un posicionamiento interviene también el que considere que él, dada la experiencia que tiene y las actividades en las que ha participado, realiza más bien una orientación psicológica y se enfoca en un solo problema. Siendo que para dar terapia indica que se atienden distintos problemas, para lo cual considera pertinente tener un diagnóstico y partir de su definición e implicaciones para realizar la intervención.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS COMPARATIVO SOBRE LOS PROCESOS FORMATIVOS AL PARTICIPAR EN COMUNIDADES DE PRÁCTICA PROFESIONAL

Los afectos dan sentido a las experiencias o, como dicen algunos filósofos, les otorgan valor.
Siri Hustvedt, 2010

En este capítulo discutiré temas relevantes abordados en las narraciones de los participantes en la investigación descritas en los capítulos anteriores. El análisis general que se presenta aquí, pretende ilustrar las prácticas formativas institucionalizadas en las comunidades de práctica que guían la incorporación gradual de los recién llegados, el acompañamiento mediante la participación guiada por parte de los miembros expertos y los procesos de apropiación del repertorio cultural que los estudiantes experimentan durante su participación. Profundizar en los procesos personales de apropiación deriva en la oportunidad de hablar sobre los procesos afectivos que acompañan la formación, así como en la construcción de identidades profesionales que guían la proyección de caminos profesionales particulares.

6.1 La escalera formativa de las prácticas institucionalizadas en la comunidad

El centro comunitario de atención psicológica y el laboratorio de investigación básica experimental son comunidades de práctica que tienen una doble empresa o función. Por una parte realizan su quehacer profesional, la atención psicoterapéutica y la investigación respectivamente, y a la par funcionan como escenarios de profesionalización en la práctica para estudiantes de psicología. Así, las prácticas de participación que proponen están organizadas de tal manera que se entrecruzan aquellas actividades de menor complejidad -y sin muchas responsabilidades a cargo de quien las realiza- con la incorporación de los recién llegados a la comunidad a dichas prácticas. Conforme los miembros de la comunidad se apropian de los recursos necesarios para comprometerse con otras actividades más complejas, pueden participar en éstas, hacerse cargo

de más responsabilidades y pueden enseñar a otros. Esta organización de participación formativa gradual no está planeada a partir de un currículo ni de un programa de formación, sino que se ha ido conformando en la vida cotidiana de cada comunidad de práctica; aunque es necesario señalar que la comunidad forma parte de mundos figurados más amplios por lo que sus prácticas se enriquecen de tradiciones más amplias.

A partir de las entrevistas con estudiantes y responsables de las comunidades de práctica, identifiqué las diferentes actividades en las que los psicólogos en formación pueden participar dentro del laboratorio o del centro comunitario. Recurriendo a una metáfora arquitectónica propongo las escaleras formativas de participación para hablar acerca del proceso gradual de inmersión en las prácticas de la comunidad, el cual se relaciona con el proceso de apropiación del repertorio cultural de la comunidad, la asunción de mayores responsabilidades, el reconocimiento propio y de los otros de ser capaz de realizar dichas prácticas. Del Río y Álvarez hablan de “múltiples escaleras o arquitecturas composicionales” externas a las personas que median entre sí para que puedan alcanzar niveles más elaborados de representación y conocimiento (del Río y Álvarez, 1992: 50). Las escaleras formativas representan la interacción de los artefactos culturales, las actividades, los procedimientos y los procesos graduales de inmersión que permiten la incorporación de nuevos miembros a la comunidad. Son parte misma de la cultura de la comunidad de práctica por lo que han sido conformadas y reconstruidas histórica y socialmente desde las propias metas e intereses de la comunidad, desde las tradiciones disciplinares de la psicología clínica y experimental así como desde las tradiciones formativas dentro de la propia Facultad de Psicología.

6.1.1 Las escaleras de participación en el laboratorio: hacia el desarrollo de una investigación y la difusión de conocimiento

En el laboratorio se realizan diferentes actividades que permiten que tanto la función de investigación como la de formación se desarrollen cotidianamente y mediante la participación de distintos miembros de la comunidad. La actividad

central es el desarrollo de experimentos, misma que está conformada por una serie de procesos y procedimientos que permiten su adecuada realización, por ejemplo el control de peso de las ratas, la programación de las sesiones experimentales o el análisis de datos. A su vez, se realiza un seminario para la presentación de los diferentes proyectos de investigación realizados en el laboratorio, donde se exponen los avances o se ensaya la exposición de carteles, ponencias o exámenes profesionales de titulación. Finalmente destaca la participación en congresos o coloquios nacionales e internacionales en los que se difunden los resultados de investigación producto de los diferentes proyectos. La siguiente tabla busca ilustrar las actividades particulares o escalones que conforman las anteriores prácticas de participación.

Tabla 6.1.1 Las escaleras formativas y de participación en el laboratorio de investigación.

Dimensión cognitiva	Conocer los conceptos, lenguaje, principios y leyes. Aproximarse a los instrumentos y procesos.		Mayor comprensión y su uso para mirar y analizar los datos. Dirigir los instrumentos y procesos.		Utilizarlos para llevarlos a debate, hacer nuevas hipótesis y propuestas de investigación.	
	Ir a congresos como asistente.		Preparar ponencias o carteles.		Dirigir nuevos instrumentos y procesos.	
	Participar en el seminario como oyente.		Hacer preguntas y comentarios.		Presentar en congresos estudiantiles y nacionales.	
	Manipular ratas		Programar el software. Cambiar variables.		Presentar avances y ensayar.	
Difusión	Controlar el peso de las ratas		Vaciado y organización de bases de datos.		Presentar avances y ensayar. Ponencias.	
	Moldear la conducta de Palanqueo		Análisis de datos		Realizar un diseño experimental. Pilotearlo, analizar los datos.	
Seminario	Manejar el Software		Desarrollar proyecto de investigación propio		Nuevo diseño exp. Análisis, discusión con la teoría y argumentación	
	Mayor complejidad de la tarea y mayor responsabilidad					
Investigación	Ser un recién llegado					

Fuente: elaboración propia.

Los escalones formativos de las diferentes actividades representan la aproximación y dominio de instrumentos, conceptos y procesos propios del

laboratorio. Siguiendo esta ilustración, el salto hacia el siguiente escalón requiere que el alumno pueda realizar por sí mismo o con un par –pues mucho del trabajo se hace en díadas o en equipo- una actividad. Como se ilustra en el capítulo 4, los pares más expertos muestran cómo se hace una tarea, dan explicaciones y consejos. Sin embargo llega el momento en el que deben de enfrentar situaciones por sí solos permitiendo retroalimentar su propio desempeño y seguridad para enfrentarse a actividades más complejas. Dicho proceso, además de estar situado en la interacción con otros y en la práctica, es también subjetivo, involucrando la historia de aprendizaje de cada participante y su propia biografía. Así, el tránsito por el laboratorio, si bien de manera general sigue el escalonado mostrado en la tabla 6.1.2, es un camino formativo único para cada participante. Algunos pueden aprender y dominar ciertas tareas más rápido que otros, como comprender el comportamiento de los datos y adentrarse al análisis, o sentirse más seguros y capaces para explicar y exponer el proyecto de investigación frente a los asistentes de un congreso.

6.1.2 Las escaleras de participación en el centro comunitario: hacia la intervención en casos clínicos

A la par de ser un centro de servicios psicológicos dirigido a población con escasos recursos, es un escenario de práctica para los estudiantes de psicología de la facultad, por lo que la intervención y formación están estrechamente relacionadas. En el capítulo anterior di cuenta de las actividades que el centro ha diseñado para que los estudiantes de recién ingreso puedan integrarse a las actividades mediante un mecanismo de acompañamiento y supervisión. En este apartado señalaré las actividades que se han instituido en el centro para la aproximación gradual de los estudiantes al quehacer terapéutico, mismas que se articulan con las oportunidades de participación y aprendizaje de los psicólogos en formación en la práctica clínica. Para la coordinadora del centro y las docentes supervisoras es necesario que los estudiantes participen mínimamente a lo largo de un año en el centro, puesto que el primer semestre está enfocado en la aproximación observacional del quehacer terapéutico que les permitirá en el segundo semestre hacerse cargo

de y guiar sus propios casos clínicos. En la siguiente tabla señalo las actividades o escalones que guían la participación de los estudiantes en el centro comunitario.

Tabla 6.1.2 Las escaleras formativas y de participación en el centro comunitario.

Dimensión cognitiva	Aproximación a los instrumentos de trabajo: historial clínico, papelería administrativa; y lenguaje clínico	Aproximación y uso de técnicas para la obtención de información relevante del caso. Aproximación y uso a instrumentos de evaluación. Integración de la evaluación con la historia clínica del paciente	Diagnóstico	Orientación psicológica	Diseño de estrategias de intervención a partir de diferentes enfoques clínicos, técnicas e instrumentos para guiar la sesión terapéutica.	Ser un par experto															
							Trabajo clínico	Evaluación	Aplicar pruebas psicológicas	Guiar la sesión en parte de la sesión	Psicoterapia										
												Intervención en sesión terapéutica	Observar y hacer preguntas	Evaluar pruebas	Guiar la sesión en pares. Ser co-terapeuta	Guiar la sesión Modelar la actividad. Enseñar a otro mediante demostración Ser terapeuta responsable del caso					
																	Sesión presentación de casos	Participar como oyente	Opinar sobre el caso	Investigación documental sobre el tema del caso	Retroalimentar desde la experiencia
Ser un recién llegado	Mayor complejidad de la tarea y mayor responsabilidad																				

Fuente: elaboración propia.

Antes de ingresar a las sesiones terapéuticas con sus pares más expertos, los recién llegados deben de incorporarse al centro comunitario vía otras

actividades como la organización del archivo donde se almacenan los historiales clínicos de los pacientes, y la asistencia a las sesiones grupales de presentación de casos clínicos a cargo de los estudiantes más expertos. Si bien la primera actividad está más vinculada con la administración del trabajo clínico, resulta un acercamiento importante a los instrumentos, procedimientos y prácticas seguidos en el centro; de tal suerte que los estudiantes se van familiarizando con el lenguaje y conceptos clave para la intervención clínica. A su vez, durante la realización de estas actividades, las responsables del centro pueden conocer mejor a los estudiantes antes de decidir si “cuentan con las competencias” necesarias para entrar a sesión con un paciente.

Entrar como observador en la sesión terapéutica y ser posteriormente el terapeuta principal representan un salto significativo en la formación de los estudiantes, no sólo por las actividades y responsabilidades que dichas funciones representan, sino también por el reconocimiento que hacen las responsables del centro de su trabajo y potencial. Como mencioné en el caso del laboratorio, dichos pasos o saltos no son discontinuos, sino que representan la organización de la propia comunidad para lograr incorporar a nuevos miembros en sus prácticas profesionales. El andar de cada estudiante a lo largo de esta escalera formativa es particular, y sin embargo, comparten similitudes al transitar por actividades compartidas y al apropiarse de un repertorio cultural profesional común.

6.1.3 El aprendizaje por oficio y las prácticas formativas escolarizadas en la comunidad de práctica profesional

El laboratorio de investigación y el centro comunitario forman parte de la cultura escolar de la Facultad de Psicología, al “mundo figurado” (Holland et al., 1998) de la academia y la formación universitaria; y a su vez pertenecen a los mundos figurados disciplinares de la psicología experimental y de la psicología clínica. Al compartir ambos repertorios culturales estas comunidades de práctica proponen una cohesión de sus metas: la investigación científica y la intervención psicoterapéutica respectivamente, y la formación de psicólogos en la práctica. Las estrategias, procedimientos y actividades formativas instituidas

en las comunidades de práctica profesional analizadas en esta investigación, representan una conjugación entre un modelo de aprendizaje por oficio (*apprenticeship*) (Lave, 2011; Lave y Wenger, 1991) y un modelo académico de enseñanza-aprendizaje.

Tanto en el laboratorio como en el centro comunitario, los psicólogos en formación aprenden al participar directamente en las prácticas cotidianas y al ser acompañados por sus compañeros más expertos. Recordemos que tanto la observación como la escucha atenta (Rogoff et al., 2003) son formas de participación mediante las cuales los recién llegados a una comunidad se aproximan a sus prácticas y comienzan a integrarse a éstas. Posteriormente se implican y se hacen responsables de actividades sencillas, como por ejemplo, la organización del archivo clínico o de pesar a las ratas; y mientras tanto observan actividades aún más complejas en las que posteriormente, y con la aprobación de sus pares expertos y los responsables de la comunidad de práctica, podrán participar al brindar apoyo o intervenir en ciertos procedimientos. Este mecanismo de aproximación y apropiación puede entenderse como la toma gradual de responsabilidades al hacerse cargo de pasos o aspectos de la actividad de los cuales pueden hacerse cargo. La comprensión y compromiso involucrado en estos pequeños pasos se hace posible al tener una visión global de todo el procedimiento y de las metas de las prácticas en la comunidad, en las que si bien los recién llegados no se hacen responsables, observan los productos y logros de todo el proceso (Rogoff et al., 2003). Para ejemplificar lo anterior podemos recordar las funciones de los nuevos integrantes del laboratorio quienes se encargan de meter a las ratas en las cajas operantes y correr el experimento; aún no están preparados para analizar los datos recabados en el experimento, pero identifican que para lograr dicho análisis se requiere de la correcta recopilación y organización de datos.

El modelo de aprendizaje por oficio comprende a su vez la participación y formación mediante la relación con otros aprendices, tanto pares como aquellos más expertos (Lave y Wenger, 1991). Las relaciones se establecen al “compartir esfuerzos” en la actividad, en las que los más expertos asumen un

“rol de guía”, “facilitando” la participación de los aprendices explicando o haciendo demostraciones; o bien participando junto con ellos y aprendiendo a la par (Rogoff et al., 2003). Este mecanismo de acompañamiento se puede observar en el centro comunitario, en donde los estudiantes de psicología que tienen a su cargo un caso clínico modelan ante los observadores la intervención durante las sesiones terapéuticas, guiando a éstos últimos a que intervengan haciendo alguna pregunta o aplicando una prueba psicológica. El trabajo en diadas permite a los recién llegados incorporarse al quehacer clínico mediante un acompañamiento cercano y a la par permite a los más expertos dialogar y resignificar su intervención terapéutica durante las sesiones.

A la par de que estas actividades de participación, encontramos otras que están más relacionadas a la vida académica y escolar de la Facultad de Psicología, como los seminarios dentro del laboratorio y las sesiones de discusión de casos en el centro comunitario. Se realizan actividades a las que los estudiantes están acostumbrados, como la exposición de temas o proyectos frente a sus compañeros y docentes, atender y responder de los responsables de la comunidad cuya respuesta ellos ya saben (Sinclair y Coulthard, 1975, citados en Candela, 2001), la participación por turnos en búsqueda de respuestas correctas (Holt, 1969 citado en Candela, 2001), y la interacción basada en la IRF o IRE (Interrogación por parte del docente, respuesta del alumno y retroalimentación o evaluación del docente) (Cazden, 1989 citado en Candela, 2001; Stubbs y Robinson, 1979 citados en Edwards y Mercer, 1988).

En estas sesiones, similares aunque no intencionalmente iguales que los cursos académicos, los estudiantes se aproximan a las prácticas de diálogo, intercambio y discusión desde las teorías y enfoques propios de su área, argumentando desde la información crítica y su postura personal. Estas son actividades que forman parte de la práctica misma de ser un investigador experimental o un psicoterapeuta, pues en ambas áreas se apela a una formación basada en análisis crítico de las aportaciones de expertos cuyas aplicaciones demuestran la viabilidad de utilizar sus marcos referenciales y metodológicos. Parte misma de la formación tiene que ver con el trabajo con

otros colegas mediante el diálogo, intercambio de opiniones y el trabajo conjunto en la elaboración de reportes o artículos de investigación o bien informes y evaluaciones clínicas.

6.2 Acompañamiento formativo en la comunidad de práctica: responsables académicos, pares expertos e iguales

Como parte del modelo de actividad dentro de las comunidades de práctica está el del acompañamiento a los nuevos integrantes por parte de los más expertos. Esta práctica se entrelaza con las antes descritas sobre el proceso gradual de participación y asunción de responsabilidades en las actividades cotidianas del laboratorio y centro comunitario. Al respecto, Rogoff (1995) habla de la participación guiada como plano para entender las relaciones interpersonales que se establecen en estas prácticas de acompañamiento, incluyendo la división de trabajo, los roles y los compromisos establecidos con los miembros de la comunidad. Si bien Rogoff señala que la participación guiada se refiere también a aquellas interacciones distantes con personajes históricos de la comunidad o bien a tradiciones que apoyan la incorporación de los nuevos miembros, en este apartado me centraré en la discusión sobre la interacción cara a cara entre responsables de la comunidad, psicólogos en formación pares y sus pares expertos. Como se podrá observar las diferentes actividades de las comunidades así como las formas de organizar la incorporación de los nuevos miembros y los roles que se les asignan, se entremezclan y conforman diversas formas de acompañamiento y relaciones interpersonales entre los participantes de las comunidades de práctica.

6.2.1 Acompañamiento de los responsables de la comunidad de práctica

Dejar hacer y tomar la iniciativa

En el capítulo 4 mostré el tipo de actividades en las que participan los estudiantes de recién ingreso dentro del laboratorio de investigación experimental (control de peso de las ratas, correr experimentos y capturar los datos en bases especializadas), así mismo presenté fragmentos en los que se describía el tipo de participación que desarrollaban estos psicólogos en

formación (observación de sus pares expertos en demostraciones, escucha atenta de las explicaciones e indicaciones por parte del Dr. Valencia y realización por sí solos de las actividades). El tipo de actividades y responsabilidades a las que se enfrentan los nuevos miembros se conjuga con el acompañamiento por parte del doctor, el cual resulta ser una guía que da indicaciones y a la par permite que los estudiantes vayan tomando decisiones y asumiendo responsabilidades sobre las actividades.

El doctor establece las normas de trabajo del laboratorio, y posteriormente permite que sean los propios estudiantes quienes vayan diseñando el horario de actividades y se hagan cargo de las diversas tareas que implica correr un experimento, dejando claro que si bien hay un responsable, todos están involucrados en realizarlo, por lo que entre ellos tendrán que ponerse de acuerdo.

Como nuestro profesor, él es que sabe qué hacer y cómo hacerlo. Y de todo lo que nos deja hacer también nos deja aprender. Deja que algunas cosas las decidamos nosotros. Sí como de guía, pero también nos deja que nos hagamos bola solitos porque yo creo que sabe que de ahí también vamos a aprender algunas cosas (Enrique).

Dejar hacer para que aprendan parece ser el mecanismo principal de formación que propone el Dr. Valencia. Los estudiantes parten de los conocimientos y habilidades con las que llegan al laboratorio, mismos que no son concebidos como un impedimento o problema por parte del doctor puesto que se espera que en esos contextos de actividad en los que tienen que decidir por sí solos y enfrentarse al trabajo cotidiano de la investigación, aprenderán y desarrollarán otros conocimientos y habilidades. Este proceso formativo está centrado en que los estudiantes sean quienes tomen la iniciativa del trabajo y con ello la responsabilidad del mismo, cuestión que permite también la apropiación de valores y pautas relacionales que guían el quehacer de la investigación. La organización del trabajo requiere que los participantes se organicen también, designando un responsable del proyecto, distribuyendo pero compartiendo las diferentes tareas necesarias para correr el experimento, desde la limpieza de

las cajas operantes hasta el primer análisis de los datos. La comunicación, confianza, respeto y colaboración se hacen necesarios para lograr un trabajo coordinado del que todos puedan ser partícipes y aprender de él.

Aprender a autorregularse es otro de los procesos formativos que este tipo de acompañamiento promueve, pues permite que cada uno de los estudiantes trace también sus oportunidades de participación al tomar la iniciativa en la realización de ciertas actividades. Como no todas las decisiones las tiene el Dr. Valencia, cada estudiante tiene la posibilidad de identificar cuál es el mejor momento para animarse a participar en contextos de actividad que requieren de una mayor responsabilidad y dominio de los artefactos del laboratorio.

Me acuerdo que dije “Oiga profe ¿y vamos a analizar datos?”, me dice “Pues sí. A menos que sólo quieras ser buena capturista” (Tania).

Muchas de esas actividades han sido previamente modeladas por los pares más expertos frente a los recién llegados, como presentar una ponencia o cartel en un congreso, presentar avances del proyecto y la investigación de tesis en el seminario, y conforme van apropiándose del repertorio cultural para hacerlo, los nuevos miembros van identificando que no se trata de una tarea tan difícil y se atreven a probarse y realizarlas. Para ello también los otros más expertos acompañan en este contexto de actividad más complejo.

Otras de las funciones que realiza el Dr. Valencia es monitorear el trabajo que están realizando tanto los recién llegados al laboratorio como los que tienen ya a su cargo proyectos personales para la realización de la tesis de licenciatura. Mediante el correo electrónico mantiene comunicación y le envían avances de los datos recabados, también el doctor realiza algunas visitas durante el día al laboratorio, pues su cubículo se encuentra en otro edificio de la facultad y no en el laboratorio donde están las cajas operantes y el bioterio. De esta manera va dando indicaciones de cómo seguir en los experimentos y apoyar si hay problemas que los estudiantes no han podido resolver. Al dejar hacer y dejar aprender permite que los estudiantes se organicen por sí mismos

y realicen las actividades por su cuenta, teniendo en consideración que hay algunos más expertos que capacitan a los recién llegados.

Dar instrucciones, asesorar y supervisar

En el centro comunitario, como señalé en el capítulo 5, las actividades frente a pacientes requieren de un mayor control y supervisión por parte de la Mtra. Soto y las supervisoras, puesto que la cuestión de la ética profesional cobra mayor fuerza al tratarse de una actividad de intervención en una población humana. En un inicio, los recién llegados se presentan ante los paciente pero se dedican a observar la intervención de su par experto, posteriormente tienen la posibilidad de ir haciendo algunas preguntas durante la sesión, aplicar algunas pruebas psicológicas y finalmente guiar una técnica de intervención. Todo lo anterior como formación para poder asumir el rol de terapeuta principal en un caso clínico.

Si bien la supervisión se nota más evidente en este caso, en el centro comunitario se promueve también la autonomía de los estudiantes; pues si bien los terapeutas responsables de los casos son más expertos, continúan siendo estudiantes de licenciatura. La diada terapeuta y observador interviene en las sesiones con los pacientes sin la observación directa de sus supervisores, tomando decisiones en el momento y construyendo la relación paciente-terapeuta según sus propios medios y formas de ser. Asumir dicha responsabilidad, aunado a las indicaciones de las supervisoras, favorece que los estudiantes se apropien de las prácticas y valores necesarios para cumplir con una ética profesional.

Han llegado casos en los que sí te indican “recuerden que es importante el consentimiento informado cuando son niños, cuando son adultos también de todas maneras. No se les debe de pasar”. Y eso es parte de la ética del profesional. Que a la mejor en otros centros es parte de un requisito, como un temor de “chin, me van a regañar”. **Y aquí es una forma constante de “hay que ser éticos” Qué sí se debe de hacer, qué no se debe de hacer** (Juana).

Tener conocimiento de lo que debe de hacerse y lo que no es apropiado en el trabajo clínico en centros de atención psicológica, permite a los estudiantes guiar su actuación frente a situaciones cotidianas y situaciones problemáticas. El hecho de que se explicita la importancia de seguir lineamientos específicos de la ética profesional, promueve que los psicólogos en formación asuman dichas normativas como una forma de trabajo basado en valores de responsabilidad y respeto ante los pacientes, más que como indicaciones a cumplir por temor a ser regañados. En este sentido, el acompañamiento, si bien define estrechamente lo que se puede y no puede hacer, favorece que los estudiantes se apropien de aquellos valores que guían dicha actuación.

Nosotras tomamos la decisión de lo que consideramos mejor para el paciente y se lo decimos a nuestra asesora. Todo lo que hacemos tiene que estar bajo la supervisión de ella. Si ella nos aprueba es de “adelante trabájenlo así”. Si nos dice no “Yo considero que pueden cambiar”. Y no es que si ella nos dice “Hagan esto” se hace esto. **Se hace un convenio** en el que “Mira, es que tal vez esto nos puede servir más”, y ella “Pero tal vez está mal”, entonces tratamos de **llegar a un acuerdo** en el que las tres personas estamos de acuerdo y obtengamos beneficencia para el paciente (Pamela).

La sesión de supervisión no se limita entonces a dar indicaciones de qué hacer con los pacientes, sino que representa un espacio formativo en el que los estudiantes participan como psicólogos clínicos, asumiendo su responsabilidad ante el paciente, promoviendo su punto de vista y a la par desarrollando una escucha atenta ante las opiniones y recomendaciones de los demás. Se trata de una actividad, que mediante el diálogo, promueve que los psicólogos en formación asuman su rol como profesionales de la salud que trabajan en equipo para lograr la mejor atención del paciente.

Los responsables como figuras de identificación

El Dr. Valencia representa para los estudiantes una figura de identificación, un ejemplo a seguir en su formación profesional que se convierte en una motivación para continuar su formación. Lo reconocen como un buen

investigador, buen profesor y buena persona, además de identificar que el trabajo que ha realizado ha sido reconocido dentro de la comunidad, en el siguiente caso, en la comunidad de la facultad.

El otro día en una caja de hojas recicladas que luego usamos para limpiar estaba una copia de su título y decía “Arturo Valencia, con mención honorífica” y yo le decía “¡Ah!, ¿ya viste Marco?” y dice “¡qué chido!” y esas cosas te plantea retos para decir “No, pues si te estás haciendo medio wey deja de hacerlo, porque estas cosas se alcanzan con más”. Te hace también tratar de realmente ir más allá (Enrique).

Mirar que el doctor en algún momento fue como ellos, titulándose de la licenciatura, les da un ejemplo más cercano del camino a seguir para ser un investigador exitoso.

En el centro comunitario, al contar con diferentes supervisoras, una de las formas de identificación que se construye es a partir del enfoque psicológico de intervención que manejen y la propia personalidad de las supervisoras.

A la Mtra. Soto la respeto mucho porque es la jefa del centro y claro, cuando me toca supervisión trato de anotar todo lo que me dice, porque ella maneja el enfoque que a mí me gusta, que es el psicodinámico. Verónica también lo maneja, pero dada la circunstancia del servicio social y de la intervención que se hace, no se presta mucho para que se haga una intervención de ese tipo. Sino que más bien nos dice la interpretación desde todos los enfoques que ella se sabe y ya nos dice qué hacer desde el enfoque breve, que es sistémico (Gibrán).

La identificación con los miembros más expertos de la comunidad es parte misma del aprendizaje por observación y participación intensa en las comunidades de práctica (Paradise y Rogoff, 2009), alimenta la motivación de los estudiantes a continuar su formación como psicólogos y les permite delinear un camino formativo con el que se sientan comprometidos y entusiasmados.

Acompañar con calidez

En el laboratorio el Dr. Valencia, además de dar indicaciones y dejar hacer, acompaña de otras formas a los estudiantes; de primera instancia, existe como una figura a la que los estudiantes deben de entregar en tiempo y forma avances de la investigación, por lo que en gran medida el cumplir con un trabajo bien hecho está en función de cumplir con las expectativas del doctor y no defraudarlo.

No quedar mal. Creo que nos pasa a todos en el laboratorio, el no quedarle mal a Arturo. Porque cuando hacemos comparaciones con otros profes, pues él es muy buena persona. Es buen investigador, eso sí, pero buena persona también. Es el compromiso con él, más que contigo a veces. Anda pendiente de nuestras calificaciones. Más que nada por las becas (Tania).

Estar altamente comprometidos con el trabajo no sólo depende de que así lo espera el Dr. Valencia como jefe del laboratorio, sino también del efecto que tiene en los estudiantes la forma con que se relaciona con ellos, algo que no encuentran en otros profesores y que el doctor posibilita, por ejemplo la preocupación por las calificaciones y la posibilidad de otorgarles una beca. Es mediante estas acciones, posiblemente no esperadas por los estudiantes, que se va construyendo una relación más cálida entre responsable y aprendices. De cierta forma es sentir que son importantes para el doctor, y no sólo unos estudiantes más que están trabajando para él.

6.2.2 El trabajo entre pares y pares expertos: la oportunidad de aprender del otro

Tanto en el laboratorio de investigación como en el centro comunitario de intervención psicoterapéutica se desarrollan actividades de aprendizaje en las que están involucradas diadas de trabajo conformadas por los propios estudiantes que se forman en la comunidad de práctica. Estas prácticas permiten la participación guiada de los recién llegados a la comunidad, y a diferencia del acompañamiento por parte de los responsables del laboratorio y

centro comunitario, éste se realiza de manera más cercana y continúa al participar de manera conjunta en todas las actividades. Las diadas de trabajo pueden estar conformadas por pares iguales, como en el caso del laboratorio, en donde dos estudiantes de recién ingreso se unen para realizar ciertas tareas; o bien por diadas en las que hay un par experto que tiene mayor tiempo y experiencia en la comunidad, como en el caso del centro comunitario. En ambas situaciones se posibilita el diálogo e intercambio de conocimientos para el mejor desarrollo de las actividades; aunque en el segundo caso se hace más evidente la relación aprendiz-experto en la que la observación y demostración son fundamentales para la participación.

Aprendiendo entre pares: errores, soluciones y búsqueda de apoyo con los pares expertos

Cuando Vygotsky (1978) propuso la Zona de Desarrollo Potencial o Próximo como unidad de análisis para el estudio del aprendizaje y desarrollo dejaba ver que un mayor aprendizaje se posibilitaba si el niño trabajaba con alguien más experto que él, un niño más grande o un adulto. Lo anterior en el entendido de que el más experto demostraría cómo realizar la tarea, daría explicaciones o apoyaría los avances del novato. Sin embargo, es interesante resaltar los procesos de aprendizaje que se dan entre pares iguales, que si bien comparten su poca experiencia dentro de una comunidad, tienen a su alcance conocimientos y estrategias diferenciadas que les permiten seguir aprendiendo. Además, al encontrarse las situaciones de aprendizaje situadas en contextos mucho más amplios, los aprendices pueden hacer uso de los recursos de la comunidad, recurriendo a ejemplares de la comunidad como los productos terminados o a los miembros más expertos (Rogoff, 1995). Este es el caso del laboratorio de investigación experimental, en donde Tania y Karla, así como Enrique y Marco se unieron respectivamente para trabajar en diadas desde su ingreso al laboratorio. Si bien habían recibido instrucciones y explicaciones de cómo realizar las tareas, al momento de estar solos frente a la actividad podían surgir dudas de cómo realizarla correctamente; este punto desencadenaba una

serie de prácticas reflexivas y dialógicas que posibilitaban la toma de decisiones y acuerdos entre la diada, resolviendo de manera conjunta e intersubjetiva (Rogoff, 1993).

Nos explicaban (a Karla y a ella) y no entendíamos. Sí era complicado, cuando te explicaban sobre programas múltiples; ya lo habíamos visto en clase pero es muy diferente. Hasta que nos pusimos a ver las hojas nos dimos cuenta de que la máquina sumaba. Lo que cuenta es el palanqueo y el reforzador (Tania).

Pensar conjuntamente mediante el diálogo (Mercer, 2011) es una de las prácticas compartidas que el trabajo entre pares posibilita en la comunidad de práctica. Mediante el lenguaje y la interacción se hace posible la construcción conjunta del conocimiento y la comprensión de la actividad, así como de sus objetivos, artefactos y procesos. Además, la diada puede recurrir al apoyo de sus compañeros más expertos, con quienes tienen la confianza de preguntar al sentir que son más cercanos a ellos que el responsable de la comunidad.

Relaciones entre pares expertos y novatos: relaciones entre colegas en formación

Los estudiantes más expertos en la comunidad de práctica son sensibles ante las dudas y errores que puedan cometer sus compañeros de recién ingreso, pues recuerdan que en algún momento ellos estuvieron en la misma posición y buscaban ayuda en los demás.

Yo les decía “Si tú quieres preguntar algo, pues pregunta”.
Seguí ese patrón de colegas, o no sé, de compañeros, porque yo sé lo que se siente estar ahí (Gibrán).

Se construyen relaciones de respeto entre novatos y expertos a partir de la ayuda que les brindan estos últimos, a la petición de apoyo y retroalimentación por parte de los novatos y el trabajo en conjunto que pueden hacer para resolver situaciones inesperadas o actividades cotidianas dentro de la comunidad de práctica.

6.3 La participación en la comunidad de práctica y la formación como psicólogos: la espiral del aprendizaje

La participación en comunidades de práctica profesional, como he descrito en los dos anteriores capítulos, permite a los psicólogos en formación aproximarse al repertorio cultural mediante el cual guía sus prácticas. Dicha aproximación, de manera gradual o diferenciada dependiendo del contexto de actividad, permite a los estudiantes reconocer y utilizar los “artefactos culturales” (Cole, 1999) implicados en el quehacer profesional de la comunidad. Así, conceptos clave, teorías y enfoques psicológicos, instrumentos físicos y técnicas, utilizados en procesos y procedimientos clave, son a la vez productos a aprender y mediadores en la formación de los estudiantes. Salomon señala que “los entornos sociales y artificiales, que supuestamente están «fuera» de la cabeza de los individuos, no sólo son la fuente de estímulo y de guía, sino que en realidad son *vehículos del pensamiento*” (2001: 13 cursivas en el original).

Como también describí en el anterior apartado, los participantes se apropian a su vez de las normas y valores que guían el trabajo en la comunidad y la relación entre sus miembros, significaciones fundamentales también para guiar su actuar en la comunidad y comprender la vida cotidiana en la comunidad.

De acuerdo con Lave (2001), la participación puede entenderse como un proceso de aprendizaje en el entendido de que la participación significa una comprensión cambiante de la práctica, cambios en el conocimiento y en la acción. Los diferentes contextos de actividad en los cuales participan los estudiantes dentro de la comunidad están conformados por el uso de distintos mediadores (Vygotsky, 1995) de la práctica y por diferentes funciones a realizar por los participantes. Para realizar las actividades cotidianas de la comunidad, enfrentar situaciones inesperadas y resolver problemas se requiere saber utilizar los artefactos culturales, sin embargo, estos artefactos no son aprendidos de manera aislada, sino que su uso en la actividad situada cotidiana (Lave, 2001) es lo que permite irse apropiando de éstos y posibilitando así la participación en la práctica.

Contexto y aprendizaje ya no tienen como variables a los sujetos individuales, sino que remiten a los dispositivos de organización de que disponen las personas para tratar entre ellas. Del mismo modo, el lenguaje y la cultura ya no son libretos que se deben aprender, sino más bien conversaciones en que las personas pueden participar (McDermott, 2001: 321).

Recordando la metáfora arquitectónica de las escaleras formativas para hablar de las actividades, artefactos y procesos que las comunidades proponen para la incorporación de los estudiantes en las prácticas del quehacer profesional –y que los novatos encuentran, manejan y aprenden-; propongo la metáfora de las espirales formativas para hablar de los procesos personales de apropiación del repertorio cultural que experimentan los psicólogos en formación. Vygotsky criticó la visión acumulativa para explicar el desarrollo y el aprendizaje, y en su lugar propuso una visión cíclica de continua transformación, cuyos procesos si bien podrían estar diferenciados, siempre están conectados (1930 citado en Wertsch, 1988). De acuerdo con lo anterior, una espiral ilustra mejor el proceso continuo de desarrollo, en la que si se visualiza el trazo en espiral se hace evidente que la línea hace un giro hacia “atrás” para volver a pasar por el lugar que anteriormente había trazado. La participación en la práctica puede entenderse así, como una resignificación de lo ya observado o de lo ya realizado, pudiendo incluso haber cometido algún tipo de error o poca comprensión, mismos que se consideran como parte de la trayectoria del aprendizaje. Lave describe de manera similar el proceso de aprendizaje al hablar del aprendizaje por oficio como el “aprender a hacer lo que ya estás haciendo”, en el entendido de que hay más de una relación posible en el hacer y conocer “conocer y no conocer, hacer y deshacer, comprender teóricamente pero no empíricamente y viceversa” (Lave, 2011: 156). Ejemplo de ello es la entrevista clínica que realizan los estudiantes en el centro comunitario. Recordemos que para obtener información sobre el caso, los terapeutas en formación deben de hacer ciertas preguntas que les proporcionen datos sobre la familia del paciente, su historia personal y antecedentes sobre el problema o motivo de consulta. En un primer momento los estudiantes realizan las

preguntas de manera directa, sin poner mucha atención a lo que el paciente está narrando, cortando la conversación con preguntas cerradas. La actividad de entrevista y los artefactos culturales para realizarla no han cambiado, sin embargo la forma en que los terapeutas en formación los utilizan se transforma conforme realizan más entrevistas. Entonces aprenden a escuchar las demandas del paciente y ser sensibles a los temas que desea abordar y desarrollan estrategias para preguntar por ciertos datos sin necesariamente cortar la conversación y mantener la atención en lo que el paciente está hablando.

La apropiación de los artefactos culturales, del lenguaje, de los procedimientos, de los valores profesionales y de las normas éticas ocurre en el proceso mismo de participar y comprometerse en la comunidad de práctica. En dicho proceso los estudiantes asumen mayores responsabilidades, participan en actividades más complejas, y desarrollan mayor seguridad en sí mismos como profesionales; lo cual posibilita a su vez que se apropien de otros aspectos del repertorio cultural de la comunidad. La apropiación no puede ser entendida como la adquisición de dicho repertorio, sino como el proceso mismo de participar mediante éste en la práctica profesional.

[E]l conocimiento y el aprendizaje se encuentran distribuidos a lo largo de la compleja estructura de la actuación de las personas en diversos ambientes. No se les puede individualizar en la cabeza de las personas ni en las tareas asignadas ni en las herramientas externas ni en el medio, sino que residen en las relaciones entre ellos.” (Lave, 2001: 21)

6.4 Las emociones en el proceso formativo

En el capítulo anterior sobre la apropiación del repertorio cultural, señalé que parte de este proceso está compuesto por el desarrollo de confianza y seguridad que tienen en sí mismos los estudiantes para poder aproximarse a las actividades formativas y de participación. Poder participar en contextos de actividad más complejos significa que han demostrado cierta pericia en el manejo de los artefactos de la comunidad y responsabilidad para hacerse cargo

de las tareas. Esto se evidencia cuando Tania le preguntaba al Dr. Valencia si analizarían los resultados y éste le contestaba que sí, a menos que sólo quisiera capturar datos, actividad que Tania sentía dominaba ya bastante bien.

A su vez, significa que podrán desarrollar nuevos aprendizajes, resignificar el repertorio cultural del que se han apropiado y asumir funciones y roles que requieren de toma de decisiones cada vez más centradas en ellos y no en sus pares expertos o responsables de la comunidad. Por ejemplo el hacerse cargo de un proyecto de investigación propio como en el caso de Marla dentro del laboratorio, o ser el responsable de un caso clínico y “llevar la batuta” en las sesiones terapéuticas como en el caso de Gibrán y Juana en el centro comunitario.

En el proceso de construcción de esta seguridad y confianza en el trabajo que realizan, y en el que podrán hacer, está conformado por la experimentación de diferentes emociones en relación con sí mismos y con los demás miembros de la comunidad de práctica. Algunas están centradas en la percepción que tienen de ellos y ellas mismas al realizar una actividad y lo que esperan aprender, lograr y ser como psicólogos. “Las emociones son inseparables de toda producción subjetiva humana, en este sentido son constituyentes de las propias representaciones sociales” (González Rey, 2008: 238).

6.4.1 Emociones entrecruzadas al participar como ponentes en un congreso

El tema de presentar ponencias en congresos es una actividad que forma parte del quehacer de investigación y difusión dentro del laboratorio y representa para los estudiantes un momento importante de transición. “Estamos más emocionadas porque la vez pasada fuimos de asistentes. Y suponemos que esta vez vamos a ir de ponentes” me comentó Tania en su entrevista. Sin embargo, ir como ponentes implica preparar la ponencia y hablar frente a un auditorio lleno de estudiantes y de investigadores consolidados, por lo que además de sentirse “emocionados” los estudiantes experimentan también nerviosismo, miedo y ansiedad, tal y como comentó Marla: “Las primeras

presentaciones me causaban mucho problema, me puse muy nerviosa y no me salió muy bien. Entonces generé mucha ansiedad respecto a presentar”. Si bien experimentan todas estas emociones, tienen claro que deben dar el salto y atreverse a presentar ellos mismos el trabajo de investigación y no echarse atrás y decirle al Dr. Arturo Valencia que lo haga él. Trabajar en equipo y hablar acerca de cómo se sienten es una estrategia que resultó efectiva para organizarse y decidir quién iba a presentar:

“Ni modo que le digamos, “No Arturo, pasa tú”. Sí teníamos que pasar nosotros. No fue así como volado, volado. Pero sí de “¿Tú cómo te sientes?” “¿Te sientes capaz, te sientes seguro?”. La verdad es que sí nos daba miedo. Porque pues por lo menos yo nunca he hablado enfrente de tantas personas y menos en el auditorio. Entonces pues yo no me sentía muy seguro. Y Rocío sí dijo “De plano yo no voy a pasar”. Y pues Eva y Marco dijeron “Pues tú y yo pasamos”. Se empezaron a mentalizar” (Enrique).

Una vez que se enfrentan a esta actividad los estudiantes parecen sentirse más relajados y al recibir retroalimentación positiva por parte de sus compañeros y otros asistentes se sienten más confiados en su trabajo y animados para continuar su formación. Como señaló Marla: “Al final varias personas se me acercaron y me dijeron “Ay, qué padre”. Eso me tranquilizó bastante. Y te anima, te anima bastante”.

La actividad de presentar en un congreso ilustra bastante la relación de los procesos cognitivos y afectivos al estar situados en una práctica cultural y social. Por una parte está el reconocimiento del responsable del laboratorio de las capacidades que tienen los estudiantes para presentar un trabajo de investigación y el reconocimiento que hacen los propios estudiantes de su manejo sobre la teoría y metodología del experimento. Por otro lado está la evaluación que hacen los estudiantes sobre su capacidad para desenvolverse en una situación en la que deberán de demostrar públicamente que dominan dichos conocimientos y el reconocimiento de sus emociones. Esta experiencia se torna también como una situación de formación y aprendizajes puesto que tienen que manejar la situación, decidiendo si se sienten seguros para exponer,

presentando la ponencia a pesar del miedo y la ansiedad y evaluando si lograron hacerlo bien o no.

Posiblemente, al participar en este tipo de actividades y experimentar dichas emociones, los estudiantes aprendan también a manejar el nerviosismo y la ansiedad, aunque claramente los nuevos retos formativos y de participación en el laboratorio y en otros espacios del quehacer científico significarán experimentar emociones similares.

Esa última presentación estuvo mejor. Y bueno, tengo todavía mucho miedo, pero ya mandamos nuestra propuesta para presentar un poster de mi proyecto de tesis en un congreso de Neurociencias a finales de este año, es internacional” (Marla).

Quizás el miedo del que habla Marla no desaparezca del todo ni logre dominarlo o controlarlo, sin embargo lo que sí está más claramente en su poder, las representaciones o significaciones que elabora de experimentar dicha emoción, actuar en una situación específica y analizar su desarrollo. Como indica Vygotsky “no tenemos un poder inmediato sobre los sentimientos [...] Pero sí es posible sacar de ellos, orientándonos hacia eso, lo que es más dependiente de nuestro poder, las representaciones” (1932/1984 citado en González Rey, 2011: 73).

6.4.2 Orgullo por el trabajo realizado

Una de las experiencias que genera emociones positivas y que además permite reconocerse como capaces para participar en la comunidad de práctica es sentirse orgullosos por una actividad bien lograda. Como describí en el capítulo anterior, aprender a hacer uso adecuado de los artefactos de la comunidad de práctica implica cometer errores o enfrentarse a situaciones inesperadas, por lo que aprender de estas experiencias y realizar finalmente las actividades de la manera esperada significa para los estudiantes un logro en su formación dentro de la comunidad. Recordemos que la fase de moldeamiento del comportamiento de las ratas en el laboratorio es una actividad rutinaria y posiblemente lenta, en la que es posible encontrar ratas que no logran dar la

respuesta esperada y tengan que darles “atención personalizada” hasta que logren asociar que al palanquear obtendrán un reforzador. Todo ese esfuerzo que realizó Tania tuvo su recompensa:

Siento que es bonito enseñarle a otro organismo algo nuevo que no sabe. Bueno no por ellas, no lo ven así ¿verdad? Pero sí siento que es bonito. Y ya cuando las ves palanquear, pues se siente bonito. Dices “Awww, aprendió algo. No soy tan mal maestro” (Tania).

Mirar los resultados positivos de actividades de las que ellos han sido responsables es disfrutarlos, más allá de reconocerse como capaces de realizar un buen trabajo es simplemente sentirse contentos de ver lo que han construido a través del esfuerzo y la constancia. Admirar la obra realizada es sentir orgullo tanto de lo elaborado como del autor de dicha obra.

Otra actividad que representa también retos para los psicólogos en formación es el guiar un caso clínico al intervenir como terapeuta, puesto que significa, entre otras cuestiones, estar constantemente pensando en qué preguntas realizar y cómo dirigir las al paciente para lograr que reflexione sobre sus problemas. Recordemos que a Gibrán se le dificultaba establecer las preguntas que efectivamente guiarían hacia esta reflexión, y que incluso identifica que cometió algunos errores al preguntar el porqué de ciertas acciones en lugar de preguntar sobre las creencias del paciente. O bien cuando “confrontó” a un paciente en un momento inoportuno dentro de la sesión. Superar esos errores y lograr que un paciente reflexione sobre algún problema que tiene es mirar y disfrutar de un logro en la intervención terapéutica.

“Entonces en esa sesión yo salí pero súper contentísimo, porque me consideré muy bueno para hacer ese día la intervención, porque le di tres interpretaciones al paciente que le hicieron moverse de donde estaba y que lo hicieron pensar muchísimas cosas” (Girbrán).

Estas emociones se experimentan a su vez en relación con los otros miembros de la comunidad, como el miedo a equivocarse y entonces defraudar al responsable de la comunidad de práctica y no cumplir así con las expectativas

que había depositado en ellos. Y también su posible contraparte, el sentirse orgullosos por el trabajo realizado, no sólo porque ellos mismos ven los resultados positivos, sino también por la retroalimentación que reciben de los responsables de la comunidad o de pares más expertos.

6.4.3 Compartir aprendizajes entre pares, pares expertos y novatos.

En los capítulos anteriores se describían los mecanismos mediante los cuales los recién llegados a la comunidad de práctica se apropian del repertorio cultural de la misma. Identifiqué que los pares y los pares más expertos son actores fundamentales para lograr que los estudiantes de recién ingreso se incorporen a las actividades cotidianas de la comunidad y que de manera gradual vayan participando activamente en éstas. En este apartado destacaré las relaciones de compañerismo y amistad que entre estos participantes se genera, resaltando las emociones que acompañan y posibilitan dichas relaciones.

En el laboratorio de investigación los estudiantes de recién ingreso son en gran medida guiados *in situ* por sus pares más expertos, muchos de los cuales desarrollan sus propias investigaciones como parte de la tesis de titulación. Mirar el trabajo que realizan, al cual aspiran, y sentirse apoyados en las actividades que están aprendiendo permite la construcción de una admiración y respeto hacia ellos.

Nosotros las vemos como nuestras compañeras de laboratorio, las estimamos y bromeamos. Cuando le preguntamos, tienen una respuesta para guiarnos. Porque nosotros sentimos cierta admiración por el trabajo que están haciendo (Enrique).

Además del respeto y admiración se construye una relación cercana en la que también se permite divertirse como indica Enrique, por lo que se hace más sencillo acercarse a ellos cuando tienen dudas o problemas, sabiendo a su vez que ellos han enfrentado esas situaciones al haber sido en algún momento los recién llegados. Este tipo de relaciones posibilita que se construyan la confianza y la seguridad que acompañan el proceso formativo de los estudiantes.

Además, es posible desarrollar un sentimiento de pertenencia al laboratorio, en donde no sólo están involucradas las actividades del trabajo cotidiano sino también la convivencia con los otros. Esto se hace más evidente en las relaciones de amistad que se desarrollan también en el laboratorio:

Está a gusto estar ahí. Te sientes a gusto. Pues hicimos un buen equipo nosotros cuatro. Yo soy bien antipática y ellos son bien buena onda. Entonces me contagian de su buena onda. Ahí encontré a mis amigos (Tania).

Emoción y cognición son procesos psicobiológicos que existen en la medida en la que se relacionan y retroalimentan al experimentar, evaluar y actuar en prácticas culturales específicas. Es en su interacción que los estudiantes interpretan su participación en la comunidad de práctica, las dificultades y logros que experimentan y los propósitos y metas formativas a seguir.

6.5 Identidades profesionales

6.5.1 La identidad como apropiación del repertorio cultural profesional y desarrollo de un estilo personal

En la literatura referida en este trabajo de investigación acerca de la identidad, de manera general, y de la identidad profesional de manera más central, se propone que la identidad profesional puede entenderse como un proceso de adquisición y adopción de conocimientos, habilidades, actitudes, filosofía y ética profesional (Haverkamp, Robertson, Cairns y Bedi, 2011). Lave y Wenger (1991) proponen que es la apropiación del conocimiento en la práctica, y Zanatta, Yurén y Faz (2010) de la apropiación de un rol profesional. Como se puede observar en los capítulos 4 y 5 sobre la apropiación del repertorio cultural de las comunidades de práctica profesional, dicho proceso permite ilustrar las formas graduales de participación y su paralela relación con las formas de adquisición de mayores responsabilidades y la posibilidad de aprender en contextos de actividad más complejos. Como se ha señalado, la apropiación no puede entenderse como la adquisición de conocimientos, habilidades o actitudes, si ésta no se comprende como un proceso de aprendizaje situado en

el que el uso de dichos conocimientos y habilidades ocurre en distintas actividades y contextos (Lave, 2001); lo que posibilita que un psicólogo en formación identifique que dicho repertorio le permite actuar y seguir formándose en diferentes actividades profesionales. En este sentido, la construcción de una identidad profesional, desde la óptica de la apropiación de la disciplina, implica también el desarrollo de las capacidades de selección y uso de los artefactos culturales de la profesión y a su vez la comprensión de los procedimientos y procesos implicados en el quehacer profesional. A qué artefactos recurrir y cómo utilizarlos en diferentes tareas del quehacer profesional conlleva la construcción de una forma particular de asumir el trabajo e identificar la mejor forma de realizarlo.

“Sentir que soy yo mismo” al hacer uso de aquellos artefactos que en algún momento parecían ajenos, es parte fundamental del proceso de construcción de un sí mismo como profesional, de una identidad como psicólogo y psicóloga. Como mencionan Holland y sus colegas (1998) los discursos y las prácticas, socialmente construidas, son consideradas como herramientas vivientes del sujeto, como artefactos o medios por los cuales el sí mismo se constituye en mundos indefinidos. En ese sentido, Haverkamp, Robertson, Cairns y Bedi (2011) mencionan que un elemento importante en la conformación de identidades profesionales es el adoptar un estilo profesional interpersonal para desenvolverse en las prácticas de la disciplina. Es posible que se pueda catalogar las formas de ser un psicólogo clínico o un psicólogo experimental, tal y como lo narraban los participantes de esta investigación, en términos de “ser neutro” o “ser objetivo”, sin embargo no es a esta clasificación a la que me refiero, aunque sin duda forma parte de la construcción del sí mismo como psicólogo. No se trata de copiar una forma de ser profesional, sino de la apropiación del repertorio cultural desde una óptica de la orquestación y reconstrucción tanto de los artefactos disciplinares como de las normas y pautas relacionales y de acción.

Desde una óptica similar, Dreier (2010) habla de la postura del sujeto para señalar la orientación que siguen las personas al participar en diversas

prácticas sociales, misma que si bien es personal, se apoya en las relaciones que establece el sujeto en los diferentes contextos de participación. Por otra parte, Holland y sus colegas (1998) señalan que la construcción de la identidad está estrechamente involucrada con otro proceso formativo, el de la agencia. Indican que éstos se configuran mediante la participación mediada por situaciones de práctica, la reunión con otras personas y recursos culturales. De acuerdo con Bruner:

[L]a agencia implica no sólo la capacidad de iniciar, sino también de completar nuestros actos, también implica *habilidad* o *saber-cómo*. No sólo experimentamos el yo como agente, también valoramos nuestra eficacia en llevar a cabo lo que esperábamos o lo que se nos pidió hacer (1999: 55)

La apropiación de dichos productos y su uso en otros momentos de actividad permitirán que finalmente se constituyan en herramientas para la agencia y control del comportamiento.

El estilo profesional personal significa la construcción del sí mismo como profesional en la que se conjugan tanto la historia biográfica de los psicólogos en formación, la experiencia en diferentes prácticas profesionalizantes y la participación en comunidades de práctica profesional. Ocurre un entrecruzamiento de los aprendizajes sobre el uso de lenguaje, conceptos, instrumentos y procedimientos con los valores, propósitos y proyecciones profesionales de los estudiantes, configurando así una forma de guiar su formación y práctica profesional.

[L]as posturas guían a las personas en sus transiciones entre diferentes contextos de modo que pueden reorientarse a sí mismas y redirigir sus actividades de acuerdo a sus preocupaciones en el contexto presente, pero también de modo que sigan persiguiendo preocupaciones y posturas particulares a través de los contextos. (Dreier, 2010: 100-101)

La participación en una comunidad de práctica profesional es para los estudiantes de psicología una oportunidad para continuar su formación como

psicólogos, se trata de una experiencia mediante la cual enriquecen su formación y orientan su camino formativo. El desarrollo de un estilo profesional o de una postura ante el trabajo disciplinar ocurre a lo largo de toda su carrera profesional, sin embargo, el compromiso con la comunidad y lo aprendido ahí cobra sentido en la experiencia personal de los estudiantes.

6.5.2 La identidad como elaboración de sentido sobre la experiencia formativa

Para poder desarrollar un estilo profesional personal es necesario experimentarlo al participar en diferentes contextos de actividad profesional, en especial en aquellos en donde el grado de responsabilidad para diseñar o guiar el quehacer disciplinar es cada vez mayor. Es en estas oportunidades que los psicólogos en formación pueden proponer y probar sus ideas, identificar si se sienten cómodos, si su propuesta es congruente con sus valores y formas de pensar la psicología y si obtienen resultados positivos en relación con los propósitos de la comunidad de práctica. La experiencia de participar en contextos de actividad cada vez más complejos involucra la cognición y la emoción humana en un mismo espacio biográfico. Como señalaba Vygotsky (1994) en uno de sus últimos postulados, es la elaboración del sentido de la experiencia el constructo teórico que nos permite ilustrar estos procesos imbricados puesto que abarca tanto los significados culturales compartidos de la práctica como la historia personal y las emociones que conforman a su vez la interpretación de nuestra participación. Los psicólogos en formación se apropian del ya mencionado repertorio cultural profesional y se puede afirmar que comparten ciertos significados acerca de la psicología y del quehacer profesional con los demás miembros de la comunidad de práctica. Además, comparten significados en relación con el propio proceso formativo dentro de la comunidad, reconociendo aquellas funciones y actividades que representan un salto importante en el trayecto de aprendizaje y participación. Los logros formativos se experimentan en relación con los otros, con aquellos compañeros que son testigos de sus avances y a su vez de dudas y ansiedad ante los nuevos retos. Demostrarse a sí mismos y a los demás que pueden

responsabilizarse de una actividad compleja significa sentirse capaces de dominar los artefactos de la comunidad, por lo que se destaca que los procesos de construcción de los sentimientos de seguridad y confianza en sí mismos circulan a la par que los procesos de apropiación. Sentir nerviosismo ante lo desconocido, miedo al error y a defraudar a los demás son parte también de este proceso; son emociones que se relacionan fuertemente con la apropiación de actitudes y valores profesionales, parte fundamental de la ética profesional. Mirar los pequeños y grandes logros en la práctica profesional, a pesar del nerviosismo y del miedo mismo, representa una retroalimentación para los psicólogos en formación y posibilita la construcción de esta confianza y seguridad en sí mismo como profesionales.

CONCLUSIONES

La formación profesional puede entenderse como un proceso continuo de apropiación de los artefactos (Cole, 1999) y otros aspectos del repertorio cultural, social e histórico de las comunidades de práctica profesional (Wenger, 2001). Los psicólogos en formación participan en diversas prácticas sociales (Dreier, 2010) mediante las cuales tienen una aproximación e integración al mundo figurado (Holland et al., 1998) de la psicología disciplinar y los diversos mundos figurados de sus áreas de especialización: psicología experimental, psicofisiológica, clínica, organizacional, educativa y social. Durante su formación en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, los estudiantes se apropian del lenguaje disciplinar, de conceptos clave, de teorías y enfoques metodológicos; así mismo, aprenden a hacer uso de instrumentos físicos necesarios en la investigación o intervención psicológica (p.ej. instrumentos de laboratorio, pruebas psicológicas); y aprenden ciertos procedimientos y actividades necesarias para utilizarlos y lograr ciertos objetivos en el quehacer profesional. Los psicólogos en formación se apropian no sólo de conocimientos y habilidades, sino también de las normas, valores y ética profesional (responsabilidad ante el trabajo, compromiso con los demás y la comunidad, búsqueda del bienestar de los pacientes y animales de laboratorio) que guían el trabajo de los psicólogos en sus diferentes escenarios de trabajo con poblaciones diversas y necesarias a su vez para el trabajo multidisciplinario y entre colegas.

La participación en comunidades de práctica profesional, diferentes a los cursos teóricos y prácticos que ofrece el plan curricular, permite a los estudiantes tener una experiencia de “profesionalización temprana” mediante la cual se involucran en actividades y objetivos profesionales, reconocen la ética y responsabilidad de la disciplina y se reconocen a sí mismos dentro de ésta (Labarrere, 1998). La participación en una comunidad se refiere al proceso de formar parte de una comunidad y también a las relaciones interpersonales que se construyen dentro de ésta entre pares iguales, pares expertos y docentes responsables de la comunidad (Wenger, 2001). Así mismo, la participación

implica un proceso cambiante de la comprensión de las prácticas en las que se está inmerso, es decir, un proceso constante de aprendizaje (Lave, 2001). Mediante el proceso continuo de participación y aprendizaje en la comunidad de práctica, los estudiantes llegan a ser capaces de involucrarse en nuevas actividades, desarrollar tareas y funciones más complejas, y dominar nuevos conocimientos (Lave y Wenger, 1999: 53).

La participación en comunidades de práctica, la apropiación del repertorio cultural y la formación profesional pueden analizarse también desde la perspectiva de la construcción de identidades profesionales. La participación en comunidades de práctica implica el reconocimiento mutuo entre sus miembros, dicha mutualidad deviene en la identificación entre los participantes y en la identificación con los objetos y prácticas de la comunidad (Wenger, 2001). Los artefactos culturales y las prácticas, que en un inicio parecían ajenas a los psicólogos en formación, funcionan como mediadores o herramientas vivientes del sujeto para la conformación del sí mismo como profesionales (Holland et al., 1998); lo cual implica que los estudiantes construyen en la práctica una postura que les permite orientarse en la comunidad y dirigir sus actividades (Dreier, 2010).

La construcción del sí mismo como profesional, la identificación con la disciplina, sus prácticas y artefactos se hace posible mediante la experiencia de participación, misma que además de incluir procesos de apropiación, -más relacionados con aspectos cognitivos-, conlleva a su vez procesos afectivos mediante los cuales los estudiantes experimentan diferentes emociones. Las emociones pueden entenderse desde la perspectiva de la teoría de la actividad de Leontiev al identificar su función en relación con la actividad, bien como evaluación de la actividad o como una preparación para la acción (Holodynski, 2013; Kärtner, Holodynski y Wörmann, 2013). Los estudiantes de psicología evalúan su actuación no sólo por los resultados obtenidos o el desarrollo adecuado del procedimiento, sino también al analizar las emociones que dicho proceso y resultado les genera: satisfacción y alegría, o vergüenza e inconformidad, por ejemplo. Al prepararse para alguna actividad, sobre todo

para aquellas que resultan nuevas o complejas, los estudiantes experimentan nerviosismo y ansiedad, por lo que en algunos casos recurren a sus compañeros para planificar la tarea y ensayarla, disminuyendo así la ansiedad. Por otra parte, desde una perspectiva bakhtiniana no pueden entenderse solamente como reacciones ante eventos o actividades, sino como medio para recibir y dar mensajes que contribuyen en la conciencia del sí mismo y de los demás (White, 2013: 64). Desde esta perspectiva, las emociones y su expresión simbólica y corporal, entran en juego con la valoración que los estudiantes hacen de sí mismos como profesionales en formación, en la que el orgullo por un trabajo bien realizado y las emociones entrecruzadas de nerviosismo y excitación ante los retos se significan como satisfactorios en la formación profesional.

Aportaciones del estudio al campo de la investigación

Al analizar la participación de estudiantes en dos comunidades de práctica profesional, un laboratorio de investigación experimental y un centro comunitario de atención psicoterapéutica, pude dar cuenta de las estructuras de participación que proponen para la integración de nuevos miembros a sus prácticas. El concepto de **escaleras formativas** permite explicitar las actividades y artefactos culturales a los cuales los estudiantes tienen acceso en su ingreso y de los roles que pueden desempeñar en primera instancia. A su vez, da cuenta del proceso gradual de participación que los recién llegados experimentan, involucrándose cada vez más en actividades complejas y que requieren de mayor responsabilidad de su parte (Lave, 2011; Lave y Wenger, 1991). El aprendizaje de procesos más complejos y la asunción de mayores responsabilidades posibilitan el aprendizaje y apropiación de otras habilidades, conocimientos y valores importantes en la comunidad de práctica. La función de acompañamiento por parte de estudiantes pares expertos y de los docentes responsables de las comunidades de práctica permite la participación guiada (Rogoff, 1995) de los recién llegados. Mediante este acompañamiento los estudiantes observan a los más expertos desarrollar actividades complejas

(Rogoff et al., 2003), interviniendo de manera gradual en algunos pasos que conforman el proceso global de la actividad. Si bien en un inicio no están involucrados en todo el proceso o en la construcción de productos finales (p. ej. Análisis de datos para artículos o ponencias de investigación, o diagnósticos clínicos e informes), los estudiantes tienen acceso a estos ejemplares (Rogoff, 1995) mediante la observación, cuestión que ayuda en la comprensión de los pasos necesarios para lograr dichos productos.

Las estructuras para la integración de los estudiantes son experimentadas de manera diferente por cada psicólogo en formación, cuestión que responde a su experiencia formativa en otras comunidades de práctica y otros aspectos de su vida personal. De esta forma, los estudiantes construyen sus propias **espirales formativas**, concepto que permite explicitar los procesos de aprendizaje y formación de los estudiantes durante su participación en las comunidades de práctica. Dichos procesos no son lineales ni ascendentes, sino que se parecen más a un camino en espiral (Vygotsky, 1930 citado en Wertsch, 1988), en los que el dominio del uso de conocimientos y otros artefactos culturales sólo es posible mediante la resignificación de lo ya realizado, -sea en acompañamiento por pares expertos, pares iguales o por su cuenta-. Este “giro” hacia atrás permite repasar y reaprender partiendo de las propias necesidades y potencialidades de cada uno de los estudiantes, quienes experimentan ritmos diferenciados de comprensión y apropiación del repertorio cultural de las comunidades de práctica.

De acuerdo con los anteriores planteamientos, la formación profesional puede estudiarse desde una perspectiva que contemple no sólo al estudiante y sus procesos de aprendizaje, sino también a quiénes enseñan (sean docentes o pares expertos) y la relación que establecen mediante las prácticas, artefactos y procesos de acción. Así, se puede entender a la formación profesional como un proceso continuo de apropiación, de enculturación y de socialización en una disciplina, misma que si ocurre en escenarios como los descritos en esta investigación, permite a los estudiantes aproximarse de manera temprana a la cultura profesional. Lo anterior no sólo significa el aprendizaje de

conocimientos, habilidades y actitudes disciplinares, sino también y sobre todo, la apropiación de éstos mediante su uso y experiencia en prácticas profesionales que requieren de la directa interacción de los estudiantes con problemas, poblaciones y situaciones profesionales.

La formación profesional en comunidades de práctica profesional cercanas al mundo académico, como el caso de los escenarios estudiados en esta investigación, conjugan estructuras y prácticas de enseñanza y aprendizaje que se nutren tanto de las tradiciones formativas del mundo académico universitario y del mundo profesional. Lo anterior puede funcionar como andamiaje (Bruner, 1988) en la aproximación al mundo laboral de los profesionales en formación, quienes tienen mayor experiencia en el mundo escolar y académico que propone la universidad.

Proyecciones para futuras investigaciones

Un tema que se abordó en las entrevistas con los estudiantes y que no se desarrolló en el análisis es la proyección profesional que tienen para su titulación, posteriores estudios de posgrado y su inserción en el mundo laboral. Dicha perspectiva de futuro se relaciona estrechamente con el tema de la identidad profesional, la construcción de una postura profesional y la responsabilidad que asumen de su propio proceso formativo. En futuras investigaciones el tema de la proyección podría ser abordado y relacionado con otros aspectos de significación del sí mismo como profesional.

Desde el trabajo de campo se hace necesario tener una mayor aproximación y conocimiento de las prácticas cotidianas de las comunidades de práctica lo cual permitirá observar no sólo algunas actividades clave de las comunidades, sino también las relaciones que se establecen entre los miembros de la misma y los procesos de participación guiada que se estructuran ahí.

Finalmente, la voz y función de los responsables de la comunidad quedó disminuida en la presente investigación, por lo que sería conveniente contar con técnicas que permitan observar su interacción con los psicólogos en formación

y además generar espacios de conversación mediante los cuales se puedan identificar los significados que han construido sobre la formación profesional y la integración de estudiantes en prácticas profesionales.

REFERENCIAS

- Arfuch, Leonor (2002) "El espacio biográfico en las ciencias sociales" en *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, pp. 177-202.
- Auster, Paul (2008) *Un hombre en la oscuridad*, Barcelona, Anagrama.
- Becerra, Aida del Carmen (2008) "El psicólogo y la ética profesional" en Jorge A. Fernández-Pérez (coord.) *El mundo de las profesiones en el siglo XXI: perspectivas y enfoques*, México, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 45-72.
- Becher, Tony (1989) *Academic Tribe and territories*, Gran Bretaña, SRHE and Open University Press.
- Becker, Howard S. y Blanche Geer (1957) "Participant observation and interviewing: A comparison", *Human Organization*, 16: 28-32.
- Benavides, Josette y Rafael Núñez (1983) "Una Década de la Psicología Clínica", en *Una Década de la Facultad de Psicología*, México, Facultad de Psicología-UNAM.
- Bermejo, Vicente, Luis Mayor y Francisco Tortosa (2006) "El Psicoanálisis", en Francisco Tortosa y Cristina Civera (comp.) *Historia de la Psicología*, Madrid, McGraw Hill, pp. 219-235.
- Boring, Edwin Garrigues (1999) *Historia de la psicología experimental*, México, Trillas.
- Bruner, Carlos A. (1993) "La Facultad de Psicología y la evolución de la psicología académica en México: una impresión personal", en Javier Urbina (comp.) *Facultad de Psicología: testimonios de 20 años 1973-1993*, México, Facultad de Psicología-UNAM, pp. 55-58.
- Bruner, Jerome (2006) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Editorial Alianza.
- Bruner, Jerome (1999) *La educación, puerta de la cultura*, 2ª ed, Madrid, Visor.
- Bruner, Jerome (1988) *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- Candela, Antonia (2001) "El poder en el aula: una construcción situacional" en *Discurso*, 23-24: 139-157.
- Carli, Sandra (2012) "La experiencia estudiantil en la Universidad Pública" en *El Estudiante Universitario. Hacia una historia del presente de la educación Pública*, Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 23-44.
- Castañeda, Sandra (1995) "Los problemas de la educación superior y la formación del psicólogo en la UNAM", *Perfiles Educativos*, 68: 9-15.
- Castel, Robert (2009) *El orden psiquiátrico. Edad de oro del alienismo*, Buenos Aires, Nueva Visión.

- Civera, Cristina, Luis Mayor, Antonia Pérez-Garrido y Francisco Tortosa (2006) "La conducta manifiesta al poder", en Francisco Tortosa y Cristina Civera (comp.) *Historia de la Psicología*, Madrid, McGraw Hill, pp. 257-294.
- Clark, Burton (1992) *El sistema de educación superior*. Una visión comparativa de la organización Académica, México, Nueva Imagen, Universidad Futura, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cole, Michael (1999) *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*, Madrid, Morata.
- Conroy, Ma. del Carmen (1993) "20 años de la Facultad de Psicología, UNAM", en Javier Urbina (comp.) *Facultad de Psicología: testimonios de 20 años 1973-1993*, México, Facultad de Psicología-UNAM, pp. 87-101.
- Cueli, José (1983) "Historia de la Psicología en la UNAM" en *Una década en la Facultad de Psicología 1973-1983*, México, Facultad de Psicología-UNAM, pp. 17-26.
- Cyrułnik, Boris (2004) *Del gesto a la palabra*, Barcelona, Gedisa.
- Daston, Lorraine y Elizabeth Lunbeck (2011) *Histories of Scientific Observation*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Danziger, Kurt (1994) *Constructing the subject. Historical origins of psychological research*, Cambridge UK, Cambridge University Press.
- de Diego, Marisol (2014) "La participación en comunidades de práctica profesional: relatos de estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM", ponencia presentada en el congreso Epistemologías y Metodologías de la Investigación en Educación organizado por la Asociación Francófona Internacional de Investigación Científica en Educación (AFIRSE), México D.F., 17-20 junio.
- de Diego, Marisol (2011) "La construcción de significados y sentidos profesionales de psicólogos en formación mediante la participación en escenarios de práctica profesional", Tesis de licenciatura, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- de Diego, Marisol y Juan Manuel Sánchez (2010) "Investigar e intervenir en el centro comunitario: acercamiento a la práctica profesional", ponencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria, Lima, 4-6 noviembre.
- de Waal, Franz (2002) *El simio y el aprendiz de sushi. Reflexiones de un primatólogo sobre la cultura*, Barcelona, Paidós.
- del Río, Pablo, Maria Isabel Batista y Flávia da Silva Ferreira (2010) "Entrevista con Pablo del Río Pereda acerca de Vygotski: su obra y su actualidad", *Psicología Escolar e Educacional*, 14(1): 161-169.
- del Río, Pablo y Amelia Álvarez (1994) "Ulises vuelve a casa: retornando al espacio del problema en el estudio del desarrollo", *Infancia y Aprendizaje*, 66: 21-45.

- del Río, Pablo y Amelia Álvarez (1992) "Tres pies al gato: significado, sentido y cultura cotidiana en la educación", *Infancia y Aprendizaje*, 59-60: 43-61.
- de la Mata, Manuel Luis y Mercedes Cubero (2003) "Psicología cultural: aproximaciones al estudio de la relación entre mente y cultura", *Infancia y Aprendizaje*, 26 (2): 181-199.
- Díaz Barriga, Frida, Gerardo Hernández, Marco A. Rigo, Elisa Sadd y Georgina Delgado (2006) "Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo", *Revista de la Educación Superior*, XXXV(1): 11-24.
- Dreier, Ole (2010) "Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social", en Gilberto Pérez Campos, Irma de Lourdes Alarcón Delgado, Juan José Yoseff Bernal y Ma. Alejandra Salguero Velázquez (comps.) *Psicología Cultural. Volumen 1*, México, FES-Iztacala, UNAM, pp. 81-128. Traducción de Gilberto Gil Campos.
- Dubet, François (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Barcelona, Gedisa.
- Ducoing, Patricia (2013) "Nociones de formación", en Patricia Ducoing y Bertha Fortoul (coords.) *Procesos de formación. Vol. 1.*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ducoing, Patricia y Aranzazú Esteva Romo (2013) "Formación profesional", en Patricia Ducoing y Bertha Fortoul (coords.) *Procesos de formación. Vol. 2.*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Durán-Aponte, Amilse y Martín Durán-García (2012) "Competencias sociales y las prácticas profesionales. Vivencias y demandas para la formación universitaria actual", *Cultura y Educación*, 24 (1): 61-76.
- Edwards, Derek y Neil Mercer (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*, Madrid, Paidós, MEC.
- Eurasquin, Cristina et al. (2006) "Figuras del psicólogo situado en comunidades de práctica y aprendizaje: diversidad y cambios de los modelos mentales de los "psicólogos en formación" en la construcción de competencias profesionales" En *Anuario de Investigaciones*, Vol. XIV, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, pp. 83- 101.
- Facultad de Psicología (2013) *Antecedentes de la Facultad*, <<http://www.psicologia.unam.mx/pagina/es/32/antecedentes>> (15 de mayo 2013).
- Ferreiro, Emilia (1984) "Piaget" en *Colección "Los Hombres"*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, No. 169.
- Fortes, Jacqueline y Larissa Lomnitz (1981) "Ideología y socialización: el científico ideal", *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, II(6): 41-64.

- Gadamer, Hans-Georg (1992) *Verdad y Método II*, Salamanca, Ediciones Sígueme. (e.o. en alemán 1975).
- González, Viviana y Rosa María González (2008) "Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria", *Revista Iberoamericana de Educación*, 47: 185-209.
- González Rey, Fernando L. (2011) *El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*, México, Trillas.
- González Rey, Fernando L. (2008) "Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales", *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 4 (2): 225-243.
- Hammersley, Martyn y Paul Atkinson (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- Hank, William F. (1991) "Introduction", en Jean Lave y Etienne Wenger (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, NY, Cambridge University Press.
- Haverkamp, Beth, Sharon Robertson, Sharon Cairns y Robinder Bedi (2011) "Professional Issues in Canadian Counselling Psychology: Identity, Education, and Professional Practice", *Canadian Psychology*, 52 (4): 256–264.
- Hirsch, Ana (2013) "Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario", *Perfiles Educativos*, 35(140): 63-81.
- Holland, Dorothy, William Lachicotte Jr., Debra Skinner y Carole Cain (1998) *Identity and Agency in Cultural Worlds*, USA, Harvard University Press.
- Hustvedt, Siri (2010) *La mujer temblorosa o la historia de mis nervios*, Barcelona, Anagrama.
- Jiménez, Sara A. (2009) "Acercamiento al estudio de la formación de investigadores sociales: cultura y experiencia profesional", *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2): 1-15. <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=44713058016>> (03 de diciembre 2012).
- Kozulin, Alex (1999) "Prólogo: Vygotsky en contexto", en L.S. Vygotsky *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Paidós, pp.9-40.
- Kuhn, Thomas S. (1982) *La tensión esencial. Estudios sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, Thomas S. (1971) *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Labarrere, Alberto (1998) "Profesionalidad temprana y la formación del maestro", *Revista siglo XXI: perspectivas de la educación desde América Latina*, 4 (11): 6-14.

- Landesmann, Monique, Hortensia Hickman, Gustavo Parra y Patricia Covarrubias (2006) "Identidad institucional e institucionalización de la psicología conductual en la Facultad de Psicología, UNAM (1970-1977) en Monique Landesmann (coord.) *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, México, Casa Juan Pablos, pp. 117-162.
- Lara Tapia, Luis (1983) "La fundación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. Crónica de los hechos" en *Una década en la Facultad de Psicología 1973-1983*, México, Facultad de Psicología-UNAM, pp. 27-70.
- Latour, Bruno y Steve Woolgar (1995) *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*, España, Alianza Editorial.
- Lave, Jean (2011) *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Lave, Jean (2001) "La práctica del aprendizaje" en Seth Chaiklin y Jean Lave (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 15-40.
- Lave, Jean (1991) *La cognición en la práctica*, Barcelona, Paidós.
- Lave, Jean y Etienne Wenger (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, NY, Cambridge University Press.
- Macotela, Silvia. (2007) "Replanteando la formación de psicólogos: un análisis de problemas y algunas alternativas de solución", *Enseñanza e investigación en psicología*, 12(1): 5-25.
- McDermott, Ray P. (2001) "La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje" en Seth Chaiklin y Jean Lave (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 291-330.
- Mercer, Neil (2011) *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*, Barcelona, Paidós.
- Miles, Matthew y Michael Huberman (1994) *Qualitative data analysis. An expanded sourcebook*, Thousand Oaks CA, Sage.
- Mueller, Fernand-Lucien (1980) *Historia de la Psicología. De la antigüedad a nuestros días*, México, Fondo de Cultura Económica (e.o. en francés, 1960; 1a. ed. en español, 1963).
- Nespor, Jan (1994) *Knowledge in motion. Space, time and curriculum in undergraduated physics and management*, London, The Falmer Press.
- Pedraja, Ma. José, Francisco Tortosa, Gabriel Ruiz, Natividad Sánchez y Gonzalo de la Casa (2006) "Nuevas formulas para el conductismo: Tolman y Hull", en Francisco Tortosa y Cristina Civera (comp.) *Historia de la Psicología*, Madrid, McGraw Hill, pp. 295-314.
- Pierella, María Paula (2012) "Itinerarios biográficos de jóvenes estudiantes. La Universidad pública como espacio de experiencias culturales" en AAVV

- Estudios sobre juventudes en argentina II. Líneas prioritarias de investigación en el área jóvenes/juventud. La importancia del conocimiento situado*, Salta, Edusa- RENIJA, pp. 315-333.
- Pinilla, Análida E. (2011) “Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud”, *Acta Médica Colombiana*, 36(4): 204-218. < <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=163122508008&iCv eNum=0#>> (26 de noviembre 2012).
- Remedi, Eduardo, Silvie Didou, Cecilia Oviedo y Rosalba Ramírez (2010) “Prácticas que desarrollan laboratorios exitosos en torno a la formación de jóvenes investigadores y a la producción de conocimiento científico. El caso del Departamento de Fisiología, Biofísica y Neurociencias del Cinvestav” en *Memorias del 11º Congreso Internacional Universitario de Organización de Instituciones Educativas: organizar y dirigir en la complejidad, España, Wolters Kluwer*, pp. 15-17.
- Rivière, Ángel (1988) *La psicología de Vygotski*, Madrid, Visor.
- Rockwell, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Rodríguez, Fabiola (2014) “Construcción de la identidad profesional del psicólogo en formación: un estudio de caso”, Tesis de doctorado, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Rodríguez, Fabiola, Marisol de Diego, y César Jurado (2011) “El programa de Escenarios Formativos: Acercamiento temprano al ejercicio profesional del psicólogo en formación”, en Juan Manuel Sánchez y Fabiola Rodríguez (comps.) *Proyecto Andamios Curriculares: Hacia una nueva cultura de la formación universitaria*, México, Facultad de Psicología-UNAM, pp. .97-135.
- Rodríguez, Fabiola, Marisol de Diego, y César Jurado (2009), “Investigar e intervenir: reconocimientos del quehacer profesional del psicólogo desde la mirada de los estudiantes”, ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, 21-25 septiembre. < http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tem atica_15/ponencias/1231-F.pdf > (02 de diciembre 2012).
- Rogoff, Barbara (1995) “Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship” en James V. Werstch, Pablo del Río y Amelia Álvarez (eds.) *Sociocultural studies of mind*, Cambridge UK, Cambridge University Press, pp. 139-164.
- Rogoff, Barbara (1993) *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós.

- Rogoff, Barbara, Ruth Paradise, Rebeca Mejía-Arauz, Maricela Correa-Chávez y Cathy Angelillo (2003) "Firsthand Learning Through Intent Participation", *Annual Review of Psychology*, 54:175–203.
- Sáiz, Milagros, Dolores Sáiz, L. Gonzalo de la Casa, Gabriel Ruiz y Natividad Sánchez (2009) "Fundación y establecimiento de la psicología científica", en Milagros Sáiz (coord.) *Historia de la psicología*, Barcelona, Editorial UOC, pp. 55-150.
- Salomon, Gavriel (2001) "Introducción del compilador" en Gavriel Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 11-22.
- Sánchez de Mantrana, Mirna (2005) "El aprendizaje en contextos laborales reales: el caso de las pasantías de los estudiantes universitarios", *Educere*, Año 9, Núm. 30: 345-357.
- Saramago, José (2006) *El cuento de la isla desconocida*, México, Punto de Lectura.
- Suppe, Fredreick (1979) *La estructura de las teorías científicas*, Madrid, Editora Nacional.
- Taylor, Steve J. y Robert Bogdan (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Barcelona, Paidós.
- Vera, J.A y Francisco Tortosa (2006) "La Psicología francófona del periodo de entreguerras", en Francisco Tortosa y Cristina Civera (comp.) *Historia de la Psicología*, Madrid, McGraw Hill, pp. 315-327.
- Vygotsky, Lev Semiónovich (1995) *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Paidós.
- Vygotsky, Lev Semiónovich (1978) "Interaction between learning and development", en *Mind and Society*, Cambridge, Harvard University Press.
- Wenger, Etienne (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós.
- Weiss, Eduardo (2005) "Hermenéutica Crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica", *Paideia*. Revista de la UPN, 1 (1): 7-15.
- Weiss, Eduardo (s.f.) *La hermenéutica. Un enfoque para comprender al otro y para interpretar textos y significados culturales*, documento inédito.
- Wertsch, James V. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.
- Zabalza, Miguel A. (2007) *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.
- Zanatta, Elizabeth, Teresa Yurén y Jacobo Faz (2010) "Las esferas de la identidad disciplinar, profesional e institucional en la universidad pública mexicana", *Argumentos*, 23(62): 87-104.