

Construcción de la identidad profesional de estudiantes de Psicología Social

Víctor Gerardo Cárdenas González y Alejandro Lara Figueroa

Introducción

La identidad profesional en estudiantes de licenciatura es de relevancia porque la solidez de dicha identidad se ha asociado a la motivación intrínseca, a la autorregulación en los procesos de aprendizaje, al esfuerzo, compromiso académico y el sentido de pertenencia a una comunidad (Roselind y Bengtsson, 2019). Por otra parte, la identidad profesional es un proceso de interiorización de los valores y actitudes de un grupo profesional, es la adopción de los significados compartidos por la comunidad (Weinrach *et al.*, 2001). Por contraparte, la falla en la identificación con la identidad profesional puede conducir a insatisfacción o al deseo de abandono de la disciplina.

El proceso de formación profesional universitaria puede ser descrito como un proceso de formación identitaria. Los estudiantes se insertan en discursos y prácticas sociales mediante las cuales se transforman a sí mismos. Sus visiones de futuro, sus expectativas e ideales son insumos, pero también son resultado del proceso de formación. La noción de hacer algo positivo de sí mismos es un motor de dicho proceso. La participación en actividades individuales y colectivas se articula complejamente para construir el sentido de sí mismos que denominamos identidad profesional. Es decir, la actividad es el vehículo para la formación identitaria. Los elementos intersubjetivos, de diálogo y reflexividad, aportan el sentido de este proceso. Como veremos en este capítulo, la formación de la identidad profesional no es mecánica ni lineal: está plagada de

contradicciones, tiene múltiples referentes y es esencialmente inacabada.

Como ya ha señalado la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979), parte de la identidad personal proviene de la pertenencia a grupos. Los componentes sociales de la identidad (Stets y Burke, 2000) son relevantes en el contexto de la investigación sobre la formación de la identidad profesional de psicólogos o psicólogas sociales porque, entre otros factores, la psicología social en tanto ámbito disciplinario y plataforma para el ejercicio profesional mantiene límites difusos y conceptualmente complejos, principalmente con la psicología, aunque también con otras disciplinas sociales. La identidad psicossocial se construye en contextos de tensión y ambigüedad frente a la psicología. Este proceso de comparación y búsqueda de lo que define el saber psicossocial conduce a procesos de hibridación; lo psicossocial se construye en la intersección de saberes; en la mezcla de culturas y representaciones de tradiciones académicas distintas. En esta mezcla, sin embargo, se mantiene el sentido de diferencia y de tensión como elemento constituyente de la identidad híbrida (Sakamoto, 1996).

En este contexto, la búsqueda de la especificidad disciplinaria o práctica del saber psicossocial se erige como una tarea más que los y las futuras psicólogas sociales tienen que efectuar en el proceso de construcción de su identidad profesional. En el apartado sobre identidad profesional de psicólogos sociales abundaremos en esta problemática.

La construcción de una identidad como tarea y responsabilidad de los individuos en la sociedad moderna es particularmente visible en el proceso de formación universitaria. Los modelos educativos hegemónicos en la actualidad se han erigido en dispositivos para que las personas construyan identidades flexibles, en las que la incertidumbre y precariedad puedan ser integradas a la estructura de la personalidad.

El estudio del proceso de formación de la identidad profesional en estudiantes universitarios es de relevancia en la

actualidad, si consideramos las profundas transformaciones en el ámbito del currículo universitario que se están implementando en varias instituciones de educación superior del país (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, 2003; 2018; Pedroza, 2006; Arriaga, 2006) y que responden al impulso a modelos educativos centrados en el estudiante y en el aprendizaje a lo largo de la vida que, a su vez, son una forma de integrar a la dinámica universitaria la política pública educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y de los organismos internacionales (Farfán *et al.*, 2011), destacadamente de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021).

En el núcleo de estas políticas públicas educativas se encuentra un diagnóstico del tipo de desarrollo profesional necesario en el siglo XXI: los nuevos profesionistas –conforme a la narrativa de estos organismos– deben estar preparados para enfrentar un mundo laboral crecientemente flexible y con muchas incertidumbres, deben saber enfrentar el cambio acelerado, la incorporación creciente de tecnologías de la información, colaborar interdisciplinariamente, trabajar colaborativamente, seguir aprendiendo a lo largo de la vida, tomar decisiones en condiciones de riesgo.

Los enfoques denominados centrados en el estudiante, la flexibilidad curricular, el fomento de las habilidades blandas, la interdisciplinariedad, entre otras características del actual proceso de reforma curricular, tienen repercusiones profundas en las identidades profesionales por varias razones. Entre ellas, enunciamos las siguientes:

1. Porque las identidades profesionales centradas en un saber disciplinar están siendo reemplazadas, en muy distintas áreas del conocimiento, por identidades polivalentes más definidas por su capacidad para desempeñar muy diversas tareas y de adaptarse a entornos cambiantes que por la posesión de un saber específico.

2. Se está consolidando una nueva relación con el conocimiento, en función de la cada vez más evidente caducidad de la formación obtenida en las universidades e instituciones de educación superior, obligando a la adopción de la educación a lo largo de la vida como una necesidad.
3. En diversas áreas el conocimiento, las diferencias entre el funcionamiento escolar cotidiano y las exigencias del mundo laboral se hacen más evidentes: el valor del saber disciplinar teórico o metodológico que predomina en la universidad es sustituido por el valor de la eficacia o de la rentabilidad.
4. Porque los modelos educativos centrados en el estudiante tienden a naturalizar la vivencia de la incertidumbre, debido a que fomentan la individualización del diseño de las trayectorias escolares con miras a un enfrentamiento individualizado de la vida profesional.

Los cuatro puntos anteriores implican mucho más que cambios organizacionales en las formas de funcionamiento de las universidades; representan una reestructuración de las vivencias universitarias, de las trayectorias estudiantiles, de las identidades profesionales y académicas (Beck y Young, 2005).

Esto puede pensarse como uno más de los procesos de individualización que problematizó Beck (2003): las personas tienen que afrontar biográficamente las relaciones “volátiles y de corta duración” que crea el sistema, tienen que definir y redefinir su identidad. Las identidades ahora son “electivas” pero en juego constante con los cambios de las trayectorias vitales.

Diciéndolo en pocas palabras, la “individualización” consiste en hacer que la “identidad” humana deje de ser un “dato” para convertirse en una “tarea”, y en cargar sobre los actores la responsabilidad de la tarea y de las consecuencias (y efectos secundarios) de su actuación (Bauman, 2003, Prefacio).

Conforme se consolidan los procesos de individualización, cobra importancia el problema de las identidades. En este sentido, la construcción de la identidad profesional es una tarea en constante construcción y reconstrucción. Los sujetos se ven obligados a implementar procesos de reflexión, de interpretación de sí mismos, tienen que resolver biográficamente las dificultades, carencias o contradicciones que encuentran en sus procesos formativos y/o laborales.

Siendo los sujetos quienes tienen que articular “lógicas de acción diferentes” (Dubet, 1998; 1989), resulta pertinente un enfoque metodológico que privilegie la subjetividad del sujeto social. La experiencia de los estudiantes es el vehículo que nos permite entender cómo los sujetos se apropian de las normas y valores, cómo construyen esquemas de acción que les posibilitan la toma de decisiones. Entender cómo movilizan sus razonamientos, motivaciones y emociones es una forma de entender cómo construyen su identidad.

Identidad

El concepto de identidad hace referencia a un proceso dinámico y complejo. En lo fundamental, la identidad tiene un sentido performativo que había sido ya señalado por Goffman (1961), ya que las personas al actuar en público anunciamos y actuamos quiénes somos o cómo queremos ser definidos por los demás. Sin embargo, esta actuación no es diseñada o ejecutada con base en un plan preestablecido individualmente. Más bien, las personas nos insertamos en sistemas de prácticas sociales en las que intervienen determinantes sociales y culturales.

El concepto de práctica social (Bourdieu, 1992) es muy importante para entender la dinámica psicosocial de la construcción identitaria, ya que la performatividad implica que la identidad no es tanto la expresión de una cualidad interior o de características subyacentes de las personas; por el contrario, la identidad se construye en interacción, se negocia en función

de normas y valores más o menos consolidados en cada situación. La actuación en público crea la identidad tanto para los demás como para uno mismo. En ese sentido, la identidad supone procesos de interiorización y de reflexión. La “realización” identitaria adquiere su fuerza de la reiteración, de su congruencia con discursos y creencias.

En escenarios de interacción, las identidades se construyen mutuamente; los roles, los discursos, las categorías sociocognitivas y elementos simbólicos ayudan al establecimiento de las jerarquías y posiciones, ayudan a fortalecer el sentido de “uno mismo”. Más que un atributo estable o interno, la identidad es una construcción social que, aunque tiene elementos que se van sedimentando y se estructuran narrativamente, siempre tienen que negociarse en distintas circunstancias. La identidad es narrativa (Biesta *et al.*, 2008) en el sentido de que, por ejemplo, los eventos tanto del pasado como del presente así como la imaginación del futuro son reconstruidos dialógicamente para dar sentido a la experiencia. El sentido de ser una persona tiene algunas características básicas: aporta un sentido de totalidad y unicidad, de ser distinto de los demás; de ser un individuo, de permanencia a lo largo del tiempo, de consistencia y dirección (McAdams y McLean, 2013).

El panorama conceptual previamente esbozado apoya la tesis de que las identidades son procesos abiertos, sujetos a múltiples procesos personales, sociales, culturales e ideológicos. Ni son entidades o atributos internos, ni resultado mecánico de determinantes sociales o culturales. Más bien puede plantearse que son producto contingente de procesos de constitución mutua entre individuo y sociedad. En esta medida pueden emplearse dos nociones que consideramos fundamentales para comprender el proceso de construcción identitaria: la primera de ellas es la de identidades múltiples: el yo es “polifónico” (Hermans, 2001). Las múltiples experiencias o vivencias, los discursos, la reflexión, la memoria, los ideales, van conformando la identidad, no necesariamente en el sentido de integrarse en un todo

congruente, sino en el sentido de que en la vida social asumimos distintas identidades, distintos roles, enfrentamos situaciones que favorecen la construcción de dimensiones de la identidad no necesariamente congruentes entre sí.

La segunda noción es la de dialogicidad: los intercambios dialógicos, tanto con uno mismo como con los demás, abren la posibilidad de que las expresiones de otros puedan ser asimiladas y pasar a ser parte de los significados propios. En este sentido, el diálogo configura la identidad. El diálogo reflexivo aporta retroalimentación, incrementa la probabilidad de análisis comparativos, porque contribuye al sentido de comunidad.

Identidad profesional

En concordancia con lo que hemos discutido en las secciones previas, la identidad profesional es un proceso de participación en una comunidad. Se adquiere una identidad profesional en la medida de que se participa significativamente en prácticas sociales. Esto implica aprender los juegos del lenguaje de una comunidad, su sistema normativo y valorativo. Las identidades profesionales se encuentran subsumidas en procesos sociales y culturales y se forman por medio de la actividad.

Las identidades profesionales se insertan –como todas las identidades sociales– en esquemas sociales de diferenciación y clasificación. Las categorías sociales aportan recursos para identificar y calificar a los distintos grupos profesionales. En ese sentido, algunas profesiones gozan de prestigio y reconocimiento, mientras que otras tienden a ser minusvaloradas, aunque es importante reconocer que en el contexto nacional, ser profesionista aún conlleva la atribución de características que en general son socialmente valoradas; como la posesión de conocimiento especializado en alguna área del saber.

La identidad profesional es un constructo multidimensional (Marcia, 2002), dinámico y progresivo en el sentido de que involucra un constante proceso de interpretación y reinterpretación.

tación de la experiencia. Está formada por tres dimensiones: personal, cognoscitiva e histórico-cultural. Es un proceso en el que constantemente existen interacciones entre las tres dimensiones señaladas. La dimensión cognoscitiva está formada por diversos elementos: aquéllos referidos al saber disciplinario, al conocimiento técnico y/o científico que delimita un ámbito del conocimiento. En este conjunto de elementos se encuentran las tradiciones intelectuales que históricamente han conformado la disciplina, los debates o disputas teóricas, los avances o logros disciplinarios. En conjunto, estos elementos contribuyen, por una parte, a delimitar el ámbito disciplinario en comparación con otros, pero también son parte de la identidad en el sentido de pertenencia a una comunidad.

En estrecha relación con los elementos cognoscitivos, la identidad profesional también está formada por elementos sociales que refieren al proceso de interacción con comunidades dentro del ámbito disciplinario o profesional. Las cuestiones relativas al reconocimiento social, prestigio o estatus son parte de este componente. En el caso de la identidad profesional de estudiantes, este componente se refiere a los elementos del sentido de pertenencia e identificación con los valores, tradiciones, estilos de pensamiento de la comunidad y a las prácticas instituidas.

El componente histórico-cultural se puede identificar en los discursos sobre lo que es ser un profesional, sobre la responsabilidad social, la ética laboral o sobre la naturaleza del saber disciplinario. Los discursos sobre la función social de una profesión son parte también de este entramado de discursos en los que se insertan los estudiantes. En el proceso de construcción de la identidad profesional es fundamental comprender cómo se entretajan elementos biográficos, referidos a la identidad personal, con los mencionados elementos histórico-culturales.

Durante la formación profesional, los estudiantes se insertan en comunidades de práctica (Davis, 2006), observan e interpretan roles y desempeños de profesores, experimentan roles,

dialogan con saberes, interpretan experiencias significativas, dirimen conflictos. Es decir, la experiencia estudiantil media la formación identitaria. Puede decirse que éste es un proceso paulatino de adquisición de una identidad social mientras se participa en la comunidad de práctica. Este proceso incluye procesos reflexivos, autoevaluaciones, negociaciones entre el yo social y la autoimagen (Ibarra, 1999).

Identidad profesional de psicólogos y psicólogas sociales

Las complejidades del proceso de formación identitaria descritas antes se expresan claramente en el caso particular del proceso de formación de la identidad profesional de psicólogos y psicólogas sociales. Los estudiantes deciden estudiar psicología social por una mezcla de razones entre las que se encuentran dos motivaciones principales: la motivación por ayudar a los demás y el deseo de estudiar algo que tenga que ver con la psicología.

Las dos motivaciones crean un espacio de conflicto, debido a que el perfil profesional de la licenciatura que se imparte en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) concibe a la psicología social como una disciplina independiente y distinta de la psicología. En otros contextos, lo psicosocial es simplemente una rama o una especialidad psicológica. La diferencia puede plantearse en términos de un enfoque o una concepción distinta de lo psicosocial. La psicología social estudia la constitución mutua entre individuo y sociedad. Retomando las afirmaciones de Darío Páez (2003, capítulo 1) podemos decir que el objeto de estudio de la psicología social “es la influencia de la presencia real o imaginada del otro en la conducta, pensamiento y sentimiento del sujeto”. Esta definición crea un campo disciplinar diferente: la psicología social no estudia la estructura de personalidad ni las patologías psicológicas. No se centra en el individuo, sino en la constitución de los individuos en función de contextos y situaciones.

La conceptualización abstracta de la disciplina, sin embargo, tiene como contraparte una serie de dificultades para transformarla en acciones pedagógicas que permitan una construcción identitaria acorde a la definición formal de su objeto de estudio. La singularidad disciplinaria de esta licenciatura es el contexto que favorece la emergencia de dificultades en el proceso de formación identitaria que hemos analizado teóricamente.

Adicionalmente, acorde al modelo educativo de la UAM, las licenciaturas incorporan las figuras de flexibilidad curricular, interdisciplinariedad y corresponsabilidad en el diseño de las trayectorias escolares. El actual plan de estudios de la licenciatura que se imparte en la UAM-Iztapalapa está formado por 46 Unidades Enseñanza-Aprendizaje (UEA) que se cursan en 12 trimestres. Cuatro UEA por trimestre. Del total de UEA, 31 son disciplinarias, seis optativas disciplinarias, tres de tronco general y seis optativas divisionales o de divisiones académicas distintas a las ciencias sociales. Las UEA optativas plasman el objetivo de contribuir a una formación interdisciplinaria. Una característica relevante del plan de estudios es la existencia de un Área de Integración en los últimos tres trimestres de la carrera, que puede estar orientada a las prácticas profesionales o a la elaboración de un proyecto terminal.

Objetivos

Analizar el proceso de construcción identitaria de alumnos de la Licenciatura en Psicología Social de la UAM-Iztapalapa.

Aportar elementos para comprender la experiencia subjetiva cotidiana mediante la cual los estudiantes de psicología social dan sentido al complejo proceso de construcción identitaria.

Identificar las contradicciones, incertidumbres y multirreferencialidad de dicho proceso.

Método

Participantes

Todas las personas participantes son estudiantes de la Licenciatura en Psicología Social de la UAM-Iztapalapa. Se seleccionaron intencionalmente grupos de primer ingreso, de cuarto trimestre y de penúltimo trimestre (décimo primer trimestre), con la finalidad de comparar las perspectivas de personas que se encontraban en distintos momentos de su trayectoria escolar. Se realizaron cinco grupos focales, con un total de 41 participantes. Se formó un grupo de primer ingreso (N=9), dos de cuarto trimestre (N=16) y dos de décimo primer trimestre (N=16). La invitación se hizo a los grupos seleccionados mientras tomaban alguna clase, indicándoles el tema a discutir, los horarios y lugares en que se llevarían a cabo las entrevistas y se mencionó que su participación sería voluntaria. Las reuniones se llevaron a cabo en aulas o en salas del campus.

Instrumento de recolección de información

Grupos focales. Se trata de una técnica de entrevista grupal en la que participa un número reducido de personas que responden a un conjunto de cuestiones sobre un tema o problemática en común. Esta técnica es adecuada para la investigación cualitativa debido a que permite la expresión de percepciones, ideas u opiniones de manera libre, en un contexto de interacción social cara a cara que favorece el involucramiento de los participantes y la expresión espontánea de respuestas.

La técnica requiere de la creación –por parte de la persona que modera– de un ambiente inclusivo y flexible, pero apegándose a un conjunto de reglas de participación y centrado en la autorreflexión y la expresión espontánea de ideas. Se debe tener cuidado de evitar tanto la confrontación entre participantes como la censura de expresiones. La creación de un ambiente conversacional y colaborativo es fundamental (Krueger y Casey, 2015).

Jesús Ibáñez (1992) planteó la existencia de diferencias metodológicas, epistemológicas y ontológicas entre la técnica inicialmente propuesta por Paul Lazarsfeld y Robert Merton: el grupo focal como una técnica de entrevista grupal (Morgan, 2021) y el grupo de discusión en el que, colaborativamente un conjunto de personas explora y profundiza en una problemática en común (Callejo, 2001; Ibáñez, 1992). En esta investigación se emplea la técnica como entrevista grupal. De igual manera es importante considerar que la interacción entablada en un grupo focal nunca se reduce a intercambios entre el moderador y cada participante, sino que la técnica necesariamente involucra la construcción conjunta de conocimiento y la reflexividad de los participantes (Creswell y Poth, 2018).

El diseño de los grupos focales implementados para esta investigación privilegió la expresión de vivencias, expectativas, percepciones u opiniones sobre temas que fueron presentados en forma de preguntas, invitando a las personas participantes a responder libremente. Debido a que el tema focal planteado es la construcción de la identidad profesional, se cuidó la creación de un ambiente de respeto, de escucha y de colaboración con la tarea de comprender el proceso de construcción de una identidad profesional en estudiantes de la licenciatura. En cada grupo se contó con la ayuda de una observadora, quien después de decir su nombre y su función en el grupo, evitó expresar opiniones y se dedicó a tomar notas.

El diseño de la entrevista consideró cuatro grandes temas: a) la elección de carrera, incluyendo sus motivos, expectativas y las ideas que tenían tanto de la psicología social como del perfil profesional; b) la construcción de la identidad profesional en función de experiencias escolares o discursos en torno a la disciplina, en este tema se incluyeron los obstáculos experimentados; c) la valoración de su formación, su identificación con un perfil psicosocial y sus ideas sobre el ámbito laboral; d) proyecto de vida, expectativas laborales y/o profesionales.

Procedimiento y consideraciones éticas

Después de una presentación del tema por parte del moderador, se solicitó a los participantes que hicieran una breve presentación personal y se procedió a indicar la dinámica de trabajo. Se solicitó permiso para grabar en audio y después de que las personas participantes expresaron su consentimiento se inició la grabación. Todos los grupos fueron moderados por la misma persona para favorecer la consistencia, pero es importante mencionar que la técnica del grupo focal es conversacional por lo que es necesario hacer preguntas de profundización que dependen de respuestas o expresiones específicas de los participantes en cada grupo. Se aseguró anonimato y confidencialidad. Los archivos de audio fueron transcritos sin ninguna edición pero sin incluir notación discursiva. Todos los nombres fueron anonimizados, incluyendo nombres de personas mencionadas en las respuestas. En este proceso, se cuidó la identificación de cada participante. Cuando esto no fue posible, debido a la calidad del audio, se utilizó un nombre ficticio.

Estrategia de análisis

Se llevó a cabo un análisis categorial seleccionando segmentos representativos de una o más categorías analíticas con ayuda del software Maxqda 2024 (VERBI Software, 2024) y asignándoles códigos o etiquetas que expresan el significado del segmento (Saldaña, 2013). La estrategia para la generación de las categorías analíticas o códigos de orden superior fue inductiva. Esta estrategia es conocida como *bottom-up* e involucra un proceso de interpretación del sentido del segmento codificado, interpretación que se va estableciendo como adecuada en la medida en que avanza el proceso de codificación (Chi, 1997).

La codificación de segmentos se realizó tanto asignando códigos contruidos inductivamente, así como “in vivo” cuando la extensión del segmento permitió su clara identificación con un código. La asignación de códigos a segmentos fue sometida al acuerdo entre dos codificadores y las inconsistencias fueron

dialogadas hasta alcanzar un acuerdo sobre el significado tanto de los segmentos como de los códigos asignados. Considerando la riqueza de las respuestas y la complejidad del proceso de construcción identitaria, en este capítulo se reportan resultados sobre el ingreso a la licenciatura, sobre las experiencias escolares que pudieron incidir en la identificación con el perfil que ofrece la disciplina, sobre la valoración de su estancia como estudiantes y sobre sus representaciones del perfil profesional.

Resultados

Los resultados muestran un panorama general del conjunto de opiniones recopiladas a través de los grupos focales, los cuales permitieron a los estudiantes participantes expresar de manera libre y abierta sus puntos de vista sobre la toma de decisiones que los condujo a optar por esta licenciatura y compartir sus experiencias en torno a sus trayectorias escolares.

Partiendo de preguntas motivadoras como la de ¿Qué hace un/a psicólogo/a social en el campo profesional? Se dio la pauta para establecer un diálogo que facilitó la obtención de información que permitió identificar la construcción de la identidad profesional y académica, representadas en este caso en el perfil profesional.

Organizamos los resultados en dos ejes centrales: el primero de ellos hace énfasis, de una manera poco positiva, en las dificultades y obstáculos que se han presentado para la consolidación no sólo de las trayectorias escolares, sino también del perfil profesional, lo que incluye de manera destacada dificultades en la identificación como psicólogo/a social. El segundo eje tiene que ver con cuestionamientos sobre la pertinencia de la carrera en el ámbito laboral, es decir, sus oportunidades de empleo.

Se obtuvieron 212 códigos agrupados en 13 categorías de nivel superior que abarcan 610 segmentos codificados. En la Tabla 1 se muestra la denominación empleada para estos códigos y el número de subcódigos que los constituye.

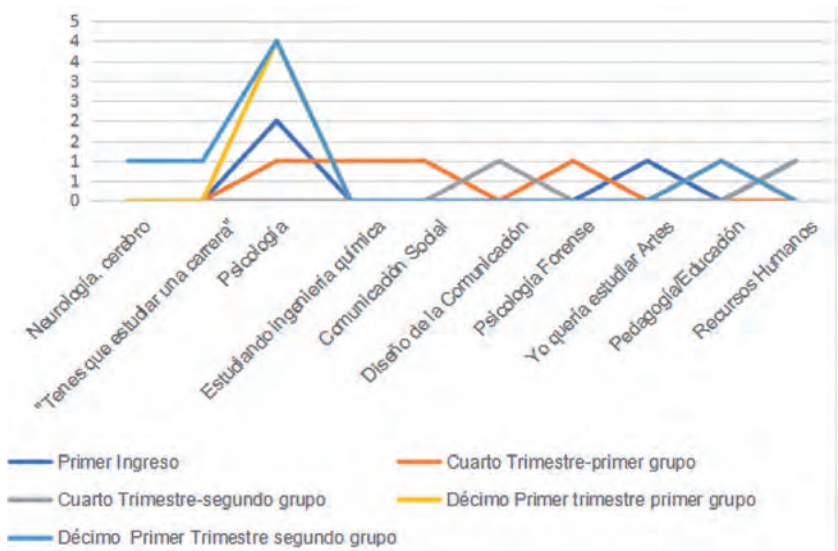
Tabla 1.*Sistema de códigos y subcódigos analíticos*

Códigos de orden superior	subcódigos
1 Razones por las que eligieron la licenciatura en Psicología Social de la UAM-I.	17
2 Proceso de construcción de una identidad psicosocial o conformidad con la licenciatura	17
3 Situaciones personales que pudieron incidir en la elección de carrera	6
4 Claridad de lo que era psicología social al ingreso	22
5 Proyecto de vida	8
6 Expectativas profesionales	5
7 Representación del campo laboral	14
8 Representación del perfil profesional	24
9 Representaciones o ideas sobre la psicología social	38
10 Representaciones de la psicología	3
11 Valoración de su estancia en la UAM	27
12 Alumnos con otros estudios	12
13 Quería estudiar psicología u otras disciplinas	19

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 1 se enuncian códigos que resumen los temas que permiten el análisis del proceso de construcción identitaria. Algunos de estos códigos se conservaron con la intención de representar sucesos que pudieron incidir en la construcción identitaria. Éstos son: “Alumnos con otros estudios” y “Quería estudiar psicología u otras disciplinas”. Los demás códigos se proponen como elementos del proceso de construcción identitaria.

Figura 1. *Número de participantes que querían estudiar otras disciplinas*



Fuente: elaboración propia.

Figura 2. *Claridad de lo que era la carrera cuando se inscribió*



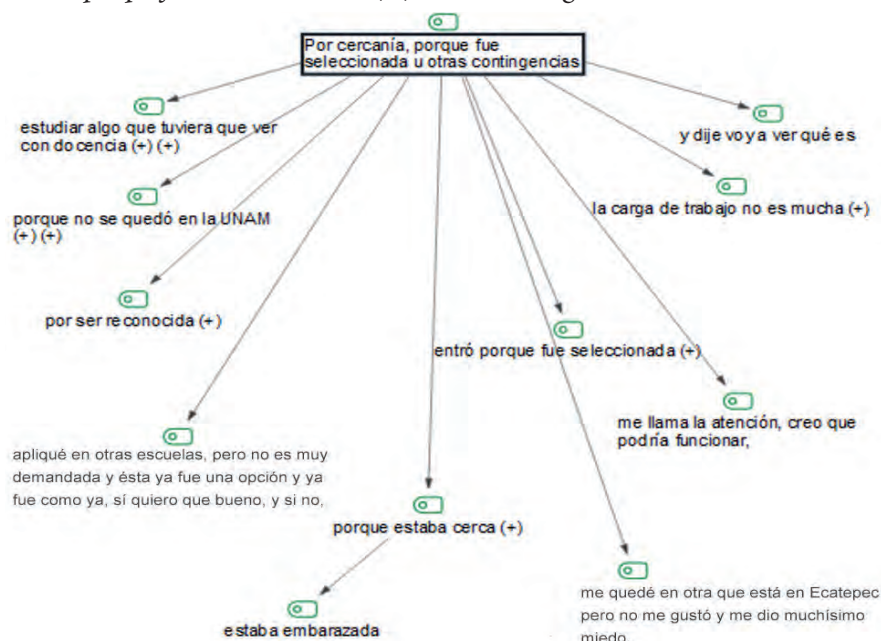
Fuente: elaboración propia.

Como puede verse en la Figura 1, los mayores puntajes pertenecen a los grupos de décimo primer trimestre (primer y segundo grupos) que alcanzan su punto más alto en la elección de la carrera de psicología (no de psicología social), seguidos por el grupo de primer ingreso con la misma orientación. En un nivel inferior se encuentra el primer grupo de cuarto trimestre cuya elección también fue psicología compartiendo los puntajes con los otros trimestres, aunque en este último grupo las preferencias se distribuyen entre distintas disciplinas.

Ejemplo de segmento codificado dentro de esta categoría: “yo no sabía que había psicología social, sino para mí toda era clínica” (tres segmentos: primer ingreso, cuarto trimestre y décimo primer trimestre).

En la Figura 2 existen dos códigos que sumados muestran el desconocimiento del objeto de estudio de la psicología social, en este caso se hace referencia a “no tenía idea de qué estudiaba la psicología social” y “creía que la psicología social era como la psicología”, los cuales sumados nos dan una frecuencia de diez. Mientras que, por otro lado, debajo de este puntaje se hace referencia a la idea de tener claridad sobre la carrera, lo que establece una marcada diferencia que lleva a polarización de las respuestas. Aunque en menor número, hay dos nuevas vertientes: en primer lugar, las referentes a un desagrado por la carrera al inicio de ella que, sin embargo, al constituirse por dos códigos separados: “no le gustaba la carrera al inicio” y “hasta pensé cambiarme de carrera” quedan en un tercer lugar. Si se suman estos códigos, quedan empatados con las frecuencias del código referido a tener claridad sobre la carrera.

Figura 3. Razones por las que eligieron la licenciatura: por cercanía, porque fueron seleccionados(as) u otras contingencias



Fuente: elaboración propia.

La Figura 3 muestra que para algunos estudiantes la elección por psicología social no fue realmente algo planeado, sino que fue el resultado de diversas contingencias. A excepción de una respuesta que menciona que “me llamaba la atención, creo que podría funcionar” y quizá en la respuesta: “por ser reconocida”, las demás respuestas indican la existencia de razones circunstanciales. Elegir la carrera porque está cerca de su domicilio o porque creía que la carga de trabajo no es mucha pueden considerarse indicadores de una débil identificación con la carrera en el momento del ingreso.

Tabla 2.

Razones por las que eligieron la licenciatura. Mención de temas sociales o psicosociales

Códigos “in vivo”	Frecuencia
Porque algunas de mis habilidades son un poco más sociales	1
A mí siempre me ha costado mucho entender las normas sociales	1
Me daría la libertad de tocar muchos temas	1
Desde niño siempre me ha gustado observar a las personas	1
Influencia de una profesora que era psicóloga social	1
Interés en comprender el comportamiento de los jóvenes	1
Investigué que la licenciatura era social	1
Me empezó a interesar bastante el comportamiento humano	1
Más bien la psicología detrás del diseño fue lo que a mí me llamó la atención	1
Por un tema de la prepa. ¿qué fue primero la sociedad o el individuo?	1
Porque me lo recomendó una maestra de la prepa y me interesó mucho	2
Porque pensé que me capacitaría para trabajar con grupos (+)	1
Relacioné la carrera con el trabajo con la gente, con liderazgo	1
La persuasión	1
Quería estudiar psicología pero no quería dar terapias	1

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 2 está formada por 15 códigos “in vivo” (el segmento equivale al código) y da cuenta de las motivaciones que llevaron a los estudiantes a optar por la carrera de psicología social. Algunas respuestas hacen énfasis en aspectos sociales, es decir, en un campo de aplicación. La mayoría de ellas identifica temas propios de la psicología social, como pueden ser las normas sociales, comportamiento juvenil, grupos, liderazgo y persuasión. Esto indica la existencia de un conocimiento previo aunque vago del campo disciplinar de esta carrera. Sin embargo, también se puede identificar diversidad y ambigüedad.

La Figura 4 expresa las contingencias que marcan las trayectorias escolares: las experiencias o vivencias de los estudiantes son muy diversas, sin embargo, se puede observar que la gran mayoría de los segmentos extraídos no expresan desagrado con la disciplina o sus contenidos incorporados en el plan de estudios, sino con algunos de sus profesores. Los tres puntajes más altos son para “profesores que te desaniman, “mejor dense de baja porque no hay campo laboral”, “los profesores deberían decirnos qué nos distingue” y en un segundo nivel “maestros que de plano no aportan nada” y “malestar por el choque de enfoques cuali-cuanti”, tema que aún cuando podría entenderse como parte del contenido disciplinar, también podría referirse a las postura y enfoques que cada docente posee.

Segmentos representativos de estas dificultades:

Figura 4. *Dificultades y obstáculos para lograr una identificación con la psicología social*



Fuente: elaboración propia.

Pero antes sí fue como sentir un malestar de ese choque de enfoques y yo decía; entonces, ¿qué estoy haciendo?, o sea, ¿qué estoy aprendiendo o para dónde me voy? (Participante 4, décimo primer trimestre).

Me encontré con un profesor que de plano nos dijo: “¿saben qué? Mejor dense de baja porque no hay campo laboral. Para ser psicólogo social te puedes morir de hambre” (Participante 3, décimo primer trimestre).

La única materia que teníamos en sí de la carrera era Historia de la Psicología Social, no me gustaban las clases del maestro.

Estos extractos muestran claramente que las dificultades expresadas por los estudiantes para identificarse con la carrera no están directamente asociadas con disciplina, sino con la docencia.

Figura 5. *Influencias positivas de profesores*



Fuente: elaboración propia.

La Figura 5 comunica la influencia positiva de profesores en el proceso de identificación con el perfil profesional de la carrera. El código con mayor frecuencia es “expresiones positivas sobre sus profesores”, se formó con las opiniones favorables hacia algunos profesores. En un segundo y tercer lugares se encuentran dos códigos que tienen en común que hacen referencia a actividades, a prácticas, lo que implica, de manera indirecta, a la participación de profesores. En tercer lugar se agrupan códigos referidos a espacios propiciados por los profesores: “una conferencia sobre cuidadores”, “invitó a personas de un proyecto de INJUVE” y “un libro sobre los principios de la influencia”. En términos generales, la participación directa o indirecta de profesores parece ser fundamental en la identificación con la psicología social.

La Figura 6 muestra los códigos que ponen de manifiesto la existencia de un perfil profesional psicosocial. Puede observarse que en la Figura 6 se enlistan 28 códigos, entre los que destacan dos de ellos: “fortalecer la dinámica de grupos” con el puntaje

más alto seguido por “investigación antes de intervención”. La Figura 6 se diseñó para comunicar la diversidad de las expresiones estudiantiles. Esto evoca la diversidad de temáticas que aborda la disciplina. Sin embargo, estos códigos pueden agruparse en los siguientes códigos de orden superior: Competencias Profesionales formado por “crítica social”, “cómo tienes que hablarles a las personas”, “trabajar con la gente”, “escuchar”, “estoy aprendiendo muchas habilidades” y “fortalecer dinámicas de grupo”. El código Campo de Acción se puede integrar con las categorías “ayudar a combatir el estrés”, “mejorar calidad de vida”, “autoestima”, “bullying”, “acompañamiento”, “redes de apoyo”, “trabajar con adultos mayores”, “trabajo con familias”. Finalmente en la categoría Herramientas y Estrategias de Inserción Comunitaria se pueden integrar los códigos “primero interactuar con la población”, “evaluar una problemática”, “contextualización de los problemas”, “investigación antes de intervención”, “hacer entrevistas”, “diagnóstico comunitario” y “hacer intervención”.

Figura 6. Representaciones del perfil profesional. Número de segmentos codificados



Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. *Valoración de la carrera*

Cita textual	Grupo focal en el que se menciona
Hasta el momento, me han gustado mucho los temas que hemos visto	1er. Ingreso
Creo que es una bonita carrera	1er. Ingreso
Me gusta la convivencia que hay	1er. Ingreso
Me gustan las clases	1er. Ingreso
Ya después me di cuenta, pues leí de qué era	1er. Ingreso
Siento que sí me estoy cuestionando más	1er. Ingreso
Los temas que hemos visto se me han hecho por lo menos a mí por el momento como sencillos	1er. Ingreso
Yo no soy buena para las mates ni nada de eso pero aquí creo que encontré por lo menos un tipo de pasión	4º. Trimestre
La misma carrera te va como que ayudando a comprender muchas cosas	4º. Trimestre
En cuestión intelectual, es bastante demandante	4º. Trimestre
Siento que la carrera me está llenando bastante	4º. Trimestre
Yo dije: ¡perfecto! Eso es lo que quiero hacer	4º. Trimestre
“Ay, güey” ¡necesito, quiero, quiero dedicarme a esto!	4º. Trimestre
Para mí es fascinante	4º. Trimestre
Conforme fueron avanzando los trimestres es muy, muy diferente a la psicología en general	11º. Trimestre
No es lo que esperaba, pero yo creo que ya después te vas adaptando- y te va gustando mucho la psicología social	11º. Trimestre
Antes de entrar a mi año terminal como que con esta motivación de que ya es lo último y ya, siento que solamente me veía como estudiante de licenciatura, sinceramente, o sea, simplemente como el título de psicóloga social, como que no lo tenía tan pronunciado en mi mente y era como estudiante	11º. Trimestre

(continuación)

Cita textual	Grupo focal en el que se menciona
Me siento puedo decir orgullosa: es que yo sé que no soy la misma persona que cuando entré	11º. Trimestre
Me enamoré de la carrera	11º. Trimestre
El hecho de escuchar y hablar ya críticamente, o sea, porque antes sí era como de que dábamos una opinión, pero no sabíamos realmente por qué la dábamos	11º. Trimestre
Pero, realmente, terminando esto sí voy a seguir psicología clínica, es como mi sueño	11º. Trimestre

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 3 muestra segmentos que indican mayoritariamente la valoración positiva de la carrera. En algunos de ellos se puede interpretar una clara identificación con ella. El dato sobre el trimestre en que se expresó el segmento, indica que el proceso de identificación se puede ir dando desde el inicio de la misma carrera, pero de igual manera se puede decir que es un proceso inacabado, toda vez que alumnos de los últimos trimestre aún expresan dudas y falta de identificación con la disciplina.

Discusión

La presente investigación permitió identificar elementos del proceso de construcción de la identidad profesional en estudiantes de la Licenciatura en Psicología Social de la UAM-Iztapalapa. La participación de alumnos de distintos trimestres hizo posible visibilizar factores de las trayectorias escolares que ellos experimentan y que favorecen la identificación con un perfil psicosocial. Entre ellos, las prácticas y actividades de campo

o ciertas prácticas docentes. Por contraparte, se identificaron discursos y prácticas que desalientan la identificación con la disciplina o crean desconcierto y ambigüedad.

Los resultados muestran la importancia de las ideas previas sobre la psicología social que los estudiantes tenían en el momento de elección vocacional. Considerando que encontramos una variedad de ideas que no coinciden con el perfil profesional o que lo desconocen (véanse las figuras 1, 2 y 3), podemos plantear la hipótesis de que los estudiantes experimentan mayores dificultades para empatar sus ideas y expectativas con la realidad que encuentran en sus primeros trimestres. Esto crea la tarea adicional de descubrir poco a poco qué es la psicología social, de crear puentes o conexiones cognitivas para ir dando sentido a la experiencia de formación. En este sentido, la explicitación por parte del profesorado del objeto de la disciplina, pero de manera destacada la exposición a discursos, procedimientos y normas propias de la profesión al inicio de la carrera sería de ayuda en la consolidación de la identidad profesional (Ibarra, 1999). Las experiencias de socialización académica al inicio de la carrera son fundamentales para forjar la identidad profesional (Hirschy *et al.*, 2015).

En el mismo sentido, las razones por las cuales eligieron la carrera muestran que no fue necesariamente una decisión bien informada, sino una decisión tomada por razones circunstanciales o por alguna vinculación imaginada con la psicología que ellos nombran “clínica”. Entre los temas que los alumnos refieren como de su interés (ver Tabla 2), se mezclan temas propios del objeto de estudio de la psicología social, pero también inquietudes personales así como la percepción de tener habilidades o haber vivido experiencias personales que les han llevado a orientarse al área social o psicosocial: “interés por comprender el comportamiento de los jóvenes”, “porque mis habilidades son un poco más sociales”, “desde que era niño siempre me ha gustado observar a las personas”. Segmentos como éstos reflejan la intersección entre motivaciones perso-

nales y decisión vocacional. La búsqueda de integración entre la identidad personal y profesional es uno de los motores de las acciones de los estudiantes.

En relación con las experiencias que han marcado las trayectorias escolares de las personas participantes respecto a la consolidación de un perfil profesional psicosocial, se puede destacar su diversidad y su carácter contradictorio. A partir de su trayecto por la licenciatura, los estudiantes fueron conformando una representación heterogénea que incluye experiencias contrastantes que favorecen su reflexividad pero también la creación de expectativas profesionales diversas. Cabe señalar que la reflexividad emerge como una necesidad de dar sentido a las múltiples experiencias, pero también es un elemento asociado a la incertidumbre, factor característico de la vida moderna y que, como los resultados de esta investigación señalan, se hace parte de las biografías de los sujetos.

La identidad profesional de las personas participantes se caracteriza por la tensión y conflicto entre motivos y expectativas, pero también entre la psicología y la psicología social así como entre las múltiples vertientes de lo psicosocial. Esto puede considerarse como un indicador a favor de la propuesta teórica de las identidades híbridas (Sakamoto, 1996). Una concreción de esto es el dilema de buscar dedicarse al ejercicio de la psicología social (véase la Tabla 3) o bien buscar otros derroteros.

Se encontró una preocupación por el campo laboral, influenciada por comentarios positivos y negativos de algunos profesores. El hallazgo de que hay profesores que se expresan negativamente del futuro laboral puede considerarse una amenaza identitaria: constituye un daño potencial al valor de la identidad y la pertenencia grupal (Slepian y Jacoby-Senghor, 2021) y tendría que ser tomado en cuenta como elemento de procesos de reflexión pedagógica encaminados a encauzar adecuadamente las identidades profesionales de los estudiantes.

En la Tabla 1 puede verse que sumando los códigos referidos a proyecto de vida, expectativas profesionales, representacio-

nes del campo laboral y representación del perfil profesional, se obtienen 41 códigos referidos al campo laboral o al futuro profesional. Además de la centralidad de esta preocupación, es importante mencionar la incertidumbre como característica básica de las percepciones de futuro.

Consideramos importante enfatizar que se encontraron indicadores tanto de progreso en la clarificación del perfil profesional psicosocial como de confusión y ambigüedad, ambos conviviendo como voces discordantes. Los temas orientados a la definición del perfil psicosocial conjuntan tres códigos con el mayor número de subcódigos: “claridad de lo que era la psicología social al ingreso”, “representación del perfil profesional” y “representaciones o ideas sobre la psicología social”, sumando un total de 84. De tal forma que lo que se puede inferir es que no parecería existir falta total de claridad en referencia al perfil psicosocial (véase Figura 6), sino heterogeneidad y contradicción.

Referencias

- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES) (2003). *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*. <<https://rb.gy/ymisd2>>.
- ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES) (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf>.
- ARRIAGA, A. E. G. (2006). “Reseña de flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior”. *Tiempo de Educar*. <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31171307>>.
- BAUMAN, Z. (2003). “Prefacio. Individualmente, pero juntos”. En U. Beck y E. Beck-Gernsheim, *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós (versión electrónica).
- BECK, J. y Young, M. F. D. (2005). “The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian

- analysis". *British Journal of Sociology of Education*, 26(2): 183-197. DOI: 10.1080/0142569042000294165.
- BIESTA, G., Goodson, I., Tedler, M. y Adair, N. (2008). *Learning from life: the role of narrative*. (Learning Lives: Summative Working Paper No. 2). University of Stirling.
- BOURDIEU, P. (1992). "Identity and representation". En P. Bourdieu, *Language and symbolic power* (pp. 220-251). Polity Press. <https://is.muni.cz/el/1423/podzim2010/SOC251/10_1_10-Bourdieu.pdf?lang=en>.
- CALLEJO, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Ariel.
- CHI, M. (1997). "Quantifying qualitative analysis of verbal data: a practical guide". *The Journal of Learning Sciences*, 6(3): 271-315. <<https://www.public.asu.edu/~mtchi/papers/Verbaldata.pdf>>.
- CRESWELL, J. W. y Poth, Ch. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. SAGE. <<https://shorturl.at/qjDBb>>.
- DAVIES, J. (2006). "The importance of the community of practice in identity formation". *The Internet Journal of Allied Health Sciences and Practice*, 4(3). <<https://nsuworks.nova.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1111&context=ijahsp>>.
- DUBET, F. (1989). "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto". *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 7 (21): 519-545. <<https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/issue/view/80>>.
- DUBET, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Lozada.
- FARFÁN, G. M. del C., Navarrete, S, E. y Villalobos, M. G. (2011). "La flexibilidad de la organización universitaria: un recorrido por el mundo". *Cuadernos de Educación*, 9(9): 193-207. <<https://dj8o.short.gy/9XuppJ>>.
- GOFFMAN, E. (1961). *Encounters: two studies in the sociology of interaction*. The Bobbs-Merril Company.
- HERMANS, H. J. M. (2001). The dialogical self: towards a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281.
- HIRSCHY, A. M., Wilson, M. E., Lidell, D. L., Boyle, K. M. y Pasquesi, K. (2015). "Socialization to students affairs: early career experiences associated with professional identity development". *Higher Education and Students Affairs Faculty Publications*, 24. <https://scholarworks.bgsu.edu/hied_pub/24>.
- IBÁÑEZ, J. (1992). *Más allá de la sociología*. Siglo XXI.

- IBARRA, H. (1999). "Provisional selves: experimenting with image and identity in professional adaptation". *Administrative Science Quarterly*, 44(4): 764-791.
- KRUEGER, R. A. y Casey, M. A. (2015). *Focus groups interviewing research methods* (Notes). University of Minnesota. <<https://richardakrueger.com/focus-group-interviewing/>>.
- MARCIA, J. E. (2002). "Identity and Psychosocial development in adulthood". *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2 (1): 7-28. <https://doi.org/10.1207/S1532706XID0201_02>.
- McADAMS, D. P. y McLean, K. C. (2013). "Narrative identity". *Current Directions in Psychological Science*, 22(3): 233-238. <<https://doi.org/10.1177/0963721413475622>>.
- MORGAN, D. L. (2021). "Robert Merton and the history of focus groups: standing on the shoulders of a giant?" *The American Sociologist*, 53(3): 364-373. <<https://shorturl.at/y2lg1>>.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO) (2021). *III Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Reinventar el rol y el lugar del aprendizaje para un futuro sostenible*. <<https://rb.gy/oukdb5>>.
- PÁEZ, D. (2003). "Objeto de estudio de la psicología social". En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (Coords.), *Psicología social, cultura y educación*. (Versión electrónica). Pearson. <<https://shorturl.at/LS89j>>.
- PEDROZA, F. R. (2006). "El currículo flexible en el modelo de universidad organizada en escuelas y facultades". *Revista de la Educación Superior*, 30(117): 115-129. <http://www.anuiex.mx/servicios/p_anuiex/publicaciones/revsup/>.
- ROSELIND, J. y Bengtsson, I. (2019). *Exploring the professional identity of Swedish Psychologists. Construction of Psychologists' Professional Identity Questionnaire (PPIQ)*. Tesis de Maestría en Psicología por la Örebro Universitet. <<https://dj8o.short.gy/yedZca>>.
- SAKAMOTO, R. (1996). "Japan, hybridity and the creation of colonialist discourse". *Theory, Culture & Society*, 13(3): 113-128. <<https://rb.gy/jqmss5>>.
- SALDAÑA, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE. <<https://bit.ly/49bKYhA>>.
- SLEPIAN, M. L. y Jacoby-Senghor, D. S. (2021). "Identity threats in everyday life: distinguishing belonging from inclusion". *Social Psychological and Per-*

- sonality Science*, 12(3): 392-406. <https://www.columbia.edu/~ms4992/Pubs/2021_Slepian-JacobySenghor_SPPS.pdf>.
- STETS, J. E. y Burke, P. J. (2000). "Identity theory and social identity theory". *Social Psychology Quarterly*, 63(3): 224-237. <<https://rb.gy/q54rso>>.
- TAJFEL, H. y Turner, J. C. (1979). "An integrative theory of intergroup conflict". En W. G. Austin y S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33-37). Brooks / Cole.
- VERBI SOFTWARE. (2024). *MAXQDA 2024 Online Manual*. <<https://www.maxqda.com/help-mx24/welcome>>.
- WEINRACH, S. G., Thomas, K. R. y Chan, F. (2001). "The professional identity of contributors to the Journal of Counseling & Development: Does it matter?". *Journal of Counseling and Development*, 79, 166-170. <https://www.stephanie-etburns.com/SLCA/documents/professional_id_jcd_-_weinrach.pdf>.