

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN ESTUDIANTES AVANZADOS DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

SYSTEMATIZATION OF SIGNIFICANT EXPERIENCES IN ADVANCED

STUDENTS OF THE BACHELOR OF PSYCHOLOGY

(Fecha de recepción: 13/08/20 - Fecha de aceptación 22/09/20)

Lic. Álvaro T. Ampuero y Lic. Cristina M. Straniero*

RESUMEN

Este trabajo sintetiza los resultados de la investigación realizada por Ampuero (tesista) y Straniero (directora de tesis) en 2018, en el marco de Tesis de Licenciatura en Psicología, de la Universidad del Aconcagua. El objetivo fue conocer qué eventos emocionalmente significativos habían experimentado dieciocho estudiantes avanzados de la Licenciatura en Psicología en relación con la carrera. Para ello, se realizó una investigación cualitativa con un diseño fenomenológico de alcance descriptivo. Se utilizó como instrumento de recolección la entrevista semi-estructurada, y los datos fueron analizados bajo la modalidad de análisis categorial de tipo inductivo. Los resultados de la investigación señalan que los eventos emocionalmente significativos se dan en relación con tres grandes aspectos: plan de estudio, relaciones interpersonales universitarias y ámbito extracurricular.

Palabras clave: experiencia significativa, evento emocional significativo, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

This paper summarizes the results of the research carried out by Ampuero (thesis student) & Straniero (thesis director) in 2018, within the framework of a Bachelor's Thesis in Psychology, from the University of Aconcagua. There, the objective pursued was to know what emotionally significant events eighteen advanced students of the Degree in Psychology had experienced in relation to the career. To that end, a qualitative descriptive investigation has been conducted using a phenomenological design. The tool employed for data collection was a semi structured interview, and the information obtained from it was interpreted through an inductive categorical data analysis procedure. The results thrown by the investigation show that the emotionally significant events relate to three essential aspects: the curriculum, the interpersonal relations inside the University and those that happen outside the academic field.

Keywords: significant experience, significant emotional event, university students.

EL PUNTAPIÉ INICIAL: LOS INTERROGANTES

Según el Sistema de Estadísticas Universitarias del Gobierno de la Nación Argentina (2017), entre los años 2005 y 2015 existió en Argentina, sobre un promedio de 441.745 nuevos inscriptos a carreras de grado y pregrado –de gestión tanto estatal como privada–, un promedio de egresos de 103.469 estudiantes. Es decir que, del total de ingresantes, solo el 23,42% culminó sus estudios universitarios en ese periodo. Una relación muy similar se observa en los promedios de ingreso-egreso de ese periodo en la Licenciatura en Psicología, con un 23,65% de egresados sobre el total de nuevos inscriptos.

Se puede pensar, a partir de los datos anteriores, en la dificultad creciente con la que se encuentran los jóvenes a la hora de permanecer en las instituciones educativas y finalizar sus estudios universitarios.

En este sentido, cobra relevancia el estudio de Carli (2006) al sistematizar las narraciones de estudiantes sobre su experiencia universitaria rescatando aspectos como el ingreso a la universidad como ritual de iniciación; la experiencia subjetiva de la masividad de la universidad; la relación con pares y profesores modulada en la experiencia de dicha masividad; la identificación de los gestos del profesor (saludar) como gestos de reconocimiento y la universidad como lugar en el que transcurre un tiempo vital de los estudiantes, entre otros.

Numerosos desarrollos teóricos permiten comprender fenómenos como el incremento de la deserción universitaria en función del contexto social contemporáneo: una cultura marcada por la aceleración, el desapego y la liquidez (Bauman, 2006). En este sentido, Zygmunt Bauman (2006) describe que los individuos llevamos adelante nuestras vidas bajo la lógica del desenganche, de la discontinuidad, del olvido. Entonces, puede entenderse que la manera habitual de vivir del individuo contemporáneo se caracteriza por la no mantención de ningún rumbo determinado, puesto que

tiene lugar en una sociedad que, en cuanto líquida, no mantiene por mucho tiempo una misma forma.

No obstante, esto lleva a preguntarnos acerca del otro polo del continuo. Es decir: en un mundo donde todo cambia constantemente, ¿qué sucede con aquellos estudiantes que logran sostener sus estudios hasta su finalización? *¿Qué experiencias emocionales influyen de forma significativa en los estudiantes, fomentando su permanencia en los estudios?*

DE LOS INTERROGANTES AL PLAN DE ACCIÓN: PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

En función de lo anterior, en el año 2018 se realizó una investigación (Ampuero y Straniero, 2018) con dieciocho estudiantes que se encontraban en estadios avanzados de la Licenciatura en Psicología en la Universidad del Aconagua (Mendoza, Argentina), los cuales participaron voluntariamente del estudio¹¹. En esa oportunidad se buscó conocer qué eventos emocionalmente significativos (EES) experimentaron a lo largo del cursado, desde un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico, buscando comprender estas vivencias que los estudiantes tuvieron en relación con la carrera.

Se entiende por evento emocionalmente significativo a aquella «experiencia que es tan poderosa emocionalmente, que los valores o creencias anteriores son sobrepasadas y abandonadas en pos de un valor, creencia o comportamiento más relevante, adaptativo» (Zeig, 1992, citado en Pacheco León, M., 1999, p. 35).

Al respecto, Smith (2001, citado en Romero Ariza, 2010) señala que uno de los rasgos característicos del aprendizaje experiencial es

1 Dichos estudiantes accedieron a través de consentimiento informado escrito a la divulgación, con fines científicos, de los datos recogidos en el mencionado estudio.

que involucra al individuo en una interacción directa con aquello que se está estudiando, en lugar de un mero «contemplantarlo» o realizar sobre lo estudiado una descripción intelectual. No obstante, Smith enfatiza que no basta la experiencia para asegurar el aprendizaje, sino que este está íntimamente ligado a un proceso de reflexión personal, en el que se construye significado a partir de la experiencia vivida.

Además, Raelin (2000, citado en Romero Ariza, 2010) plantea que las experiencias suponen un pasaje del aprendizaje de *primer orden* (*single-loop learning*) al de *segundo orden* (*double-loop learning*), y en algunos casos llega al de *tercer orden* (*triple-loop learning*). El aprendizaje de tercer orden es de carácter puramente reflexivo y va más allá de la interpretación de una o más experiencias aisladas. Si bien parte de las experiencias significativas, por efecto de una interpretación profunda del conjunto de las mismas –entendidas como un todo– produce un cuestionamiento mayor de hipótesis ampliamente aceptadas y la revisión o modificación de ideas fuertemente arraigadas.

Para indagar sobre las experiencias significativas vividas a lo largo del ciclo de grado, se utilizaron entrevistas semi-estructuradas (Hernández Sampieri et al., 2014) como instrumento de recolección de datos. Se realizaron dieciocho entrevistas en total (una a cada participante).

Para clasificar y analizar los datos, se realizó un análisis categorial de tipo inductivo (Bardín, 2002, Fernández Núñez, 2006). Este fue estructurado a partir de las postulaciones de la Psicología Sistémica y la Teoría General de los Sistemas (Fernández Moya, 2010), focalizando en los aspectos estructurales y dinámicos de los sistemas humanos. Según Fernández Moya (2010), las estructuras corresponden a interconexiones definidas entre los subsistemas, las cuales no son azarosas, sino que tienen un sentido, y las funciones son un conjunto de procesos coordinados entre sí que permiten desarrollar y mantener las estructuras.

A partir de la teorización anterior, se construyeron diez categorías, agrupadas luego en tres supra-categorías (Figura 1), a saber:

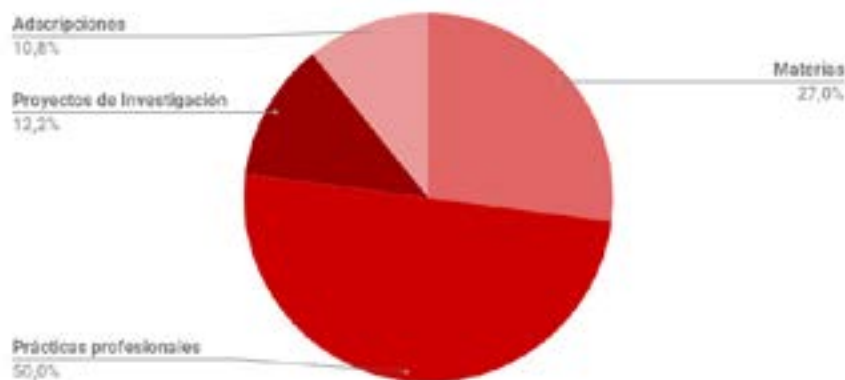
- Dimensión estructural de la carrera: incluye EES relacionados con situaciones de aprendizaje establecidas en el plan de estudios.
- Dimensión funcional de la carrera: implica EES vinculados a las relaciones interpersonales que suceden durante el cursado.
- Dimensión extra-curricular: incluye EES en relación con otras áreas de la vida del estudiante que están por fuera del ciclo de grado y del ámbito universitario en sí, pero que suceden durante los años de cursado.

Figura 1. Esquema del análisis categorial inductivo para eventos emocionalmente significativos.



DESGRANANDO LO ENCONTRADO: ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES.

Figura 2. Porcentajes de las categorías de la *Dimensión estructural de la carrera*.



En la exploración de la primera supra-categoría (Figura 2), *Dimensión estructural de la carrera*, se observa que la mitad de los eventos se encuentran vinculados a la realización de las prácticas profesionales. El resto de verbalizaciones se divide en la categoría de Materias (27%), Proyectos de investigación (12,2%) y Adscripciones (10%), que adquieren los porcentajes más pequeños.

Las prácticas aparecen como un elemento novedoso y gratificante para diecisiete de los dieciocho participantes, principalmente porque permiten que el practicante «se vea» en el rol. Más aún, facilita la construcción de un futuro imaginado donde el estudiante va haciéndose un lugar, y se siente capaz de ocuparlo.

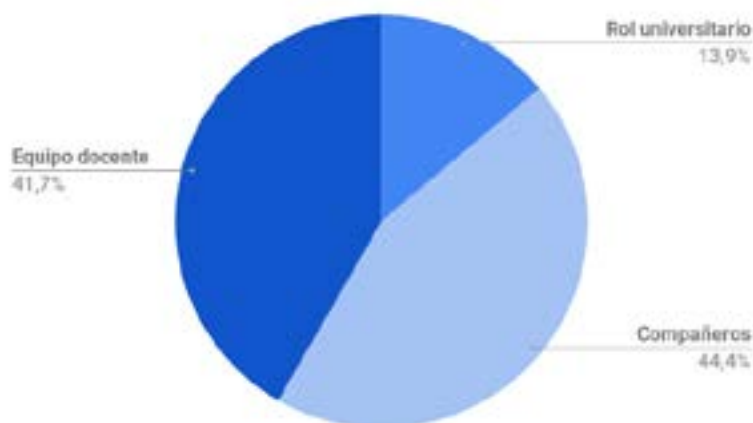
«Verme poner en práctica lo que siempre me gustó y hacerlo palpable, empírico. Fue precioso encontrarme en el rol de psicóloga, encontrar mi estilo, mi forma de trabajar. Se nos dio lugar a encontrarnos. Me encantó y aprendí mucho, no solo de la profesión sino de mí misma en tanto futura psicóloga» (participante 3).

El segundo grupo de eventos emocionalmente significativos según el porcentaje de verbalizaciones (27%) se ubica en relación con las materias teóricas. En este punto, los participantes refieren haber experimentado emociones positivas al acercarse a los saberes comprendidos en la currícula. Se habla aquí de materias que aparecen como «un antes y un después en la carrera» debido a la movilización emocional que provocan, y de teorías psicológicas que producen efectos de fascinación, en términos de «esto es lo mío... me hullo a mí mismo al estudiar esta materia» (participante 7).

Finalmente, aunque no por ello menos importante, dentro de esta supra-categoría aparece la inserción desde otras instancias universitarias: formar parte de un equipo de investigación (12,2%) y de una cátedra en tanto adscrito (10,8%) son experiencias que varios participantes relataron como significativas.

Forman parte de la estructura universitaria, pero la participación en ellas es optativa –exceptuando el proceso de tesis–. Aquí puede pensarse que, además de fomentar la inserción en redes profesionales, incitan al estudiante a ocupar un lugar más activo en su propio aprendizaje. Permitiéndole, desde épocas tempranas de la formación profesional, acrecentar un recurso tan valioso como puede ser el sentirse «autor de su proceso formativo» y realizar ese proceso desde un lugar propio.

Figura 3. Porcentajes de las categorías de la *Dimensión funcional de la carrera*.



En la segunda supra-categoría construida, *Dimensión funcional de la carrera*, puede observarse en Figura 3 que el mayor porcentaje (44,4%) de eventos aparece representado por vivencias con el grupo de compañeros. Se destaca, principalmente, la función de contención emocional que cumple el grupo desde muy temprano en la carrera: «Constituir rápidamente un grupo de trabajo con otras compañeras fue significativo durante primer año porque me hizo sentir mejor frente a todo eso que aparecía como nuevo y atemorizante» (participante 8), y hasta estadios avanzados: «Hubo gente que me ayudó mucho a pasar malos momentos de replanteo de la carrera en tercer año, o que me apoyaron mucho a la hora de rendir una materia difícil» (participante 15). Más aún, la constitución de relaciones significativas con quienes se comparte el cursado sirve no solo en términos de apoyo, sino de crecimiento personal: «Siento que cada persona que me encontré me enseñó algo, me abrió la cabeza y me hizo interesarme por nuevas cosas... Fue significativo para mí sentir que pude no solo compartir la carrera con amigos, sino madurarla juntos» (participante 10).

Por otro lado, se observa que la grupalidad refuerza la sensación de pertenencia principalmente gracias a aspectos comunes entre los estudiantes:

«Identificarme con mis compañeros, que hubiera gente que pensaba como yo, me hizo sentir bien encaminada» (participante 2).

«Todo eso que con otras personas no podía hablar porque quedaba como pesado, como aburrido, en la facu encontré gente con la que sí. Porque le interesaba esa misma temática, o te tiraban opiniones que vos compartías. Poder estar horas y horas debatiendo cosas y sentirte en tu salsa» (participante 1).

En segundo lugar, con un porcentaje igualmente significativo (41,7%), aparecen las vivencias en relación con el equipo docente.

«Que mis comentarios en clase fueran felicitados, aprobados por el profesor, me iba generando confianza» (participante 3).

«Nunca me voy a olvidar la vocecita de una profesora que una vez que me dijo “¡muy bien, joven!”, porque yo comenté algo que sabía de la secundaria. Me hizo sentir que yo tenía cosas propias que servían para la carrera» (participante 9).

Estas son frases que reflejan la manera en la que el interés o la felicitación de un docente puede constituirse en una intensa experiencia confirmatoria que refuerza la percepción de autoeficacia, necesaria a la hora de afrontar desafíos o exigencias.

Del mismo modo, resultan significativas aquellas experiencias en las que un docente se muestra accesible para con los estudiantes, en las que se pudo comprender el vínculo educativo como una relación en la que, además de la transmisión de conocimiento, aparece la humanidad del docente:

«Acercarme a un profe, la idea de tener un modelo a seguir, un alguien que te va guiando y te ayuda a encontrar tu propio eje, principalmente porque sentís que desea que vos crezcas como profesional... no solo mostrarte todo lo que él sabe y vos no» (participante 4).

Dentro de la humanidad, aparece la empatía del docente, el buen humor, la paciencia:

«Tuve la suerte de encontrar a una muy buena directora de tesis que no solo comparte mi mirada de la psicología, sino que la transmite con alegría. Me acompañó durante todo el proceso, estuvo muy presente y me hizo sentir muy contenida. No solo desde el conocimiento sino desde el soporte emocional, que creo que es otra dimensión importante en esos procesos» (participante 3).

Estas experiencias de acercamiento y de reconocimiento mutuo permitieron que muchos de los participantes construyeran un modelo propio de psicólogo/a, en el cual la persona se proyecta ejerciendo la Psicología al modo de aquel profesional:

«Darte cuenta de que, sin querer, imitás a esos profesionales que te gustaron en el cursado. Que los has tomado como referente porque en ese momento dijiste “yo quiero ser como tal”» (participante 11).

En tercer lugar, aparece la relación con «uno mismo» en tanto estudiante univer-

sitario (13,9%). Aquí, los participantes destacan la vivencia del paso a la universidad como un proceso de transición, principalmente actitudinal.

«Cuando entré a primero seguía con esa actitud de la secundaria de pensar que nadie me obligaba a cursar, porque nadie me controlaba, nadie me decía cuándo ni cómo estudiar. Entonces que, si no quería hacerlo, podía permitírmelo. Fue todo un cambio empezar a tomar dimensión de lo que representaba ser estudiante universitaria, y comprometerme con lo que estaba haciendo, lo cual implicó bastante esfuerzo para empezar a hacerme cargo de todo» (participante 12).

Puede observarse que la disminución del control parental e institucional, tanto como la consecuente ampliación de las libertades personales, comienza como una idea atractiva para luego tornarse en un desafío al buen desempeño. No obstante, estas vivencias se configuran como experiencias de enriquecimiento personal.

«Si bien luego entendés que por más que no te controlen tenés que estudiar igual, y aunque puedas irte de las clases, es mejor quedarte... marca un antes y un después en la formación de uno entender que estás ahí porque querés y no porque te obligan» (participante 12).

En este sentido, se vislumbra la creación de lazos emocionales con la universidad, la carrera, y el propio rol desempeñado dentro de dicha estructura.

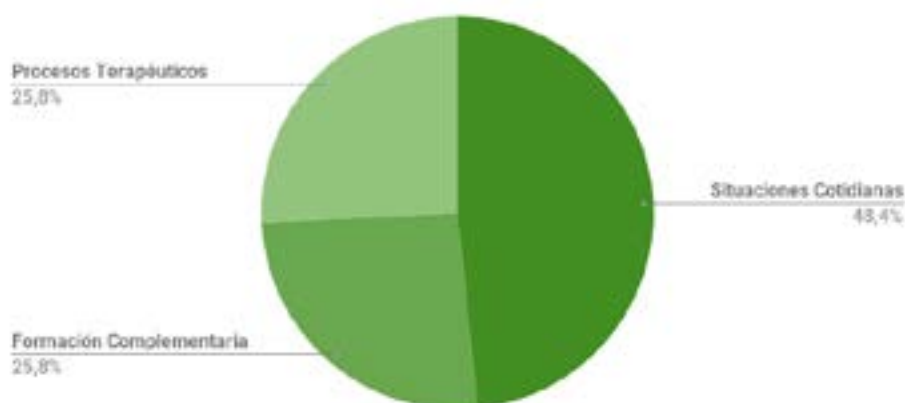
«Me acuerdo de haber estado en el micro yendo a la facultad y pensar “estoy en el lugar correcto en el momento correcto”. Como una sensación de que la carrera me sostenía cuando todo lo demás estaba endeble» (participante 5).

Cabe aclarar que, en este proceso transicional a la universidad, armar lazo con compañeros parece facilitar en gran medida la posibilidad de encontrar un lugar propio en dicho sistema.

«A pesar de todo, me pude ir sintiendo cómoda en la facultad. Me ayudó mucho ir conociendo gente y realmente formar un equipo de trabajo y, luego, de amigos. Apoyarme en ellos fue algo que facilitó mucho las cosas» (participante 6).

Muchas de las experiencias significativas datan de este momento en particular. Por lo que podría pensarse que las categorías *Rol universitario* y *Compañeros* son, en muchos aspectos, dos caras de la misma moneda.

Figura 4. Porcentajes de las categorías de la *Dimensión extracurricular de la carrera*.



Por último, tal como puede observarse en la Figura 4, dentro de la tercera supra-categoría, *Dimensión extra-curricular*, los participantes destacan principalmente (48,4%) el impacto que causó en ellos haber obtenido resultados diferentes en momentos conflictivos de la cotidianidad.

«Viví una situación de duelo muy grande, y empecé a poner en práctica técnicas para drenar la angustia y mantenerme activa. Gracias a eso yo creo que superé muy rápido la situación. Hubo algunas discusiones de familiares o amigos, en las que pude reconocer distintos niveles de análisis a partir de cosas que había aprendido en la carrera, y que permitieron que esas discusiones terminaran en debates que hacían a un enriquecimiento mutuo» (participante 18).

Puede observarse, además, una atribución de esas consecuencias novedosas a la utilización de herramientas aprendidas en la universidad.

A su vez, se destacan las situaciones cotidianas como oportunidades para des-naturalizar saberes aprendidos.

«A lo largo de la carrera, uno va teniendo un nivel acorde a las exigencias crecientes. Vas aprendiendo, pero eso de algún modo se naturaliza. Uno tiende a pensar que todos manejan el nivel y los conocimientos de uno. Y cuando empezás a charlar, sobre todo con gente de afuera de la carrera, te vas dando cuenta de que no. Eso me produce siempre asombro y sorpresa, darme cuenta de todo lo que sé y lo valioso que puede llegar a ser ese saber en determinadas circunstancias» (participante 1).

Más aún, muchas vivencias extra-curriculares parecen funcionar gatillando una auto-observación situacional, y el posterior reconocimiento de la propia aptitud.

«Hice un comentario en una juntada, y una amiga me dijo que nadie más notaría lo que yo noté. Lo cual me confirmó que muchas cosas que sabemos o pensamos no las maneja nadie más. Y ahí pensé en que eso era algo que me lo había dado la carrera. La posibilidad de tener empatía y de no juzgar sino de comprender. Como que lo que uno puede decir tiene la capacidad de ser un aporte original» (participante 6).

Otro tipo de vivencia extra-curricular que se convierte para muchos participantes en experiencia significativa es la realización de diferentes tipos de procesos terapéuticos a la par del cursado (25,8%).

«Ver a mi terapeuta en acción... sentir en mí el efecto de ciertas intervenciones» (participante 9).

Esto aparece como una situación que suscita más y mejores comprensiones de lo estudiado en la universidad.

«Fue como la prueba de mí misma, de que lo que estaba estudiando servía y funcionaba. Eso me dejó ganas de seguir aprendiendo y especializarme más. Siento que enriquecí mi persona porque gracias a eso pude aprender cosas que no habría aprendido de otra manera» (participante 6).

Dichas comprensiones, a su vez, se integran en la mayoría de los casos en una estructura más amplia: la del propio rol como profesional de la Psicología. En este punto se encuentra el mayor aporte que los estudiantes consideran haber obtenido de la terapia personal. Enriquecer, definir, especificar el modo en el que en el futuro se anhela constituir el quehacer psicológico personal.

«Ir a terapia me permitió entender que el rol del psicólogo es echar un poco de luz sobre un espacio donde no la hay» (participante 9).

El último grupo de vivencias (25,8% de las verbalizaciones) refiere a todas aquellas acontecidas en contextos académicos – cursos, talleres opcionales, postgrados– o

de actividades que, por sus características, resultan formativas –voluntariados–. En todos los casos, se hace referencia a actividades que se encuentran por fuera de las obligatorias a la formación de grado. Es por ello que se las considera extra-curriculares.

El valor de estas vivencias reside, desde la perspectiva de los sujetos, en que les permitió constituir la experiencia de comenzar a sentirse alojados, formando parte de un marco de referencia mayor.

«Ahora estoy haciendo un postgrado en Erickson... claramente me marcó. Me hace sentir entendida el encontrar una mirada no patologizante del sujeto como la que encuentro en los profesionales ericksonianos. Me trae mucho alivio sentirme parte de algo más grande, sentirme incluida. Y me da confianza como futura profesional, porque me siento mucho más preparada con todo lo que he aprendido ahí» (participante 13).

En este punto, puede verse cómo las actividades complementarias –sobre todo los postgrados realizados en el último año o durante el proceso de tesis– cumplen una función de «puente». Al modo de un ritual de transición, «sostienen» en la elaboración del ciclo que culmina, y permiten esclarecer algunos aspectos del ciclo que comienza.

ARMANDO EL RECORRIDO: LA INTEGRACIÓN DE LAS TRES DIMENSIONES

Finalmente, se considera oportuno indicar que en la investigación citada anteriormente (Ampuero y Straniero, 2018) pudo asociarse cada una de las tres dimensiones estudiadas a un momento particular del ciclo de grado: primer año, quinto año y un año y medio después del egreso. Así, a modo de síntesis final, se construyó un recorrido. Un trazado que busca describir las particularidades del pasaje de este grupo de sujetos por la Licenciatura en Psicología de la Universidad del Aconcagua (Mendoza, Argentina). Una versión simplificada se presenta a continuación:

El primer período, se dijo, tiene lugar en el inicio de la carrera. Aquí es donde la *Dimensión funcional de la carrera* se pone de relieve. En la difícil tarea de adaptación al ámbito universitario, emerge la noción del grupo de pares en su función contenedora, brindando además oportunidades para el crecimiento personal. Así, la vivencia de un par con quien forjar un lazo afectivo y productivo se convierte en un aspecto casi fundamental para acrecentar la pertenencia.

Lo anterior coincide con las conclusiones de Carli (2006), quien explica que las relaciones con el grupo de pares se vuelven un recurso importante para hacer frente a las responsabilidades crecientes, la falta de conocimiento sobre el mundo universitario y la experiencia de masividad desubjetivante que vienen aparejadas con la iniciación en la universidad.

Es, además, dentro de este contexto de «multitud» donde se modulan las relaciones del estudiantado con el equipo docente, con la consecuente vivencia de distanciamiento entre ambos. Esto permite comprender que, para el grupo de sujetos estudiado, obtener reconocimiento de los aportes que ellos hacían en clase constituya una experiencia significativa y confirmatoria de la elección vocacional –principalmente en los primeros años–. Dato que nuevamente coincide con el estudio de Carli (2006), quien explica que la identificación de gestos de reconocimiento del profesor hacia el estudiante tiene una valoración positiva en tanto «introduce una diferencia en el anonimato».

Un segundo escenario de este recorrido por el ciclo formativo es el que presenta el grupo estudiado en el quinto –y último– año. Aquí cobra mayor importancia la *Dimensión estructural de la carrera*. Se destaca, en primer lugar, el gran impacto en la formación que supuso la realización de las Prácticas Profesionales Supervisadas. En este sentido, los estudiantes narran que lo significativo para ellos fue, fundamentalmente, el

«vivirse en el rol de Psicólogo». Poder *habitarlo*, tanto en ese momento como en un futuro. Esto coincide con el planteo de Smith (2001, citado en Romero Ariza, 2010) acerca del potencial enriquecedor del aprendizaje experiencial al involucrar a toda la unidad-persona desde un sentido más amplio que el intelectual.

La capacidad de auto-observación y los procesos reflexivos son los que se juegan en los eventos asociados a las materias cursadas, adscripciones y proyectos de investigación. Cuando los sujetos narran estas experiencias, muestran que el aprendizaje que lograron tuvo que ver con una intensa actividad reflexiva en la que lo relevante estaba «más allá» del contenido de una materia o investigación en particular. Implicó la unión de todas y cada una de esas experiencias en la construcción de un sentido que las toma como un todo, y que permite capitalizar dichas reflexiones en tanto herramientas que, luego, se utilizaron para construir el rol profesional desde un lugar personal.

Podría pensarse entonces en un aprendizaje de *tercer orden* (Raelin, 2000, citado en Romero Ariza, 2010), en el cual se va más allá de la interpretación de una o más experiencias aisladas para pasar a la interpretación del conjunto –entendidas como un todo–. Así, se produce un cuestionamiento mayor de hipótesis ampliamente aceptadas y la revisión o modificación de ideas fuertemente arraigadas.

El tercer y último momento del recorrido del grupo de estudiantes tiene lugar un año y medio después de haber finalizado el cursado, en el cual se destaca la *Dimensión extra-curricular*. En general, es el primer contexto en el que cada estudiante comenzó a reconocer su propio crecimiento fue el de situaciones cotidianas. Allí, poder hacer una lectura de una situación en función de los aprendizajes adquiridos, o aplicar un recurso técnico que la resuelva, pudo desnaturalizar la propia capacidad. Visibilización muchas veces acentuada por

los otros, quienes ratifican la diferencia con frases como «nadie más habría podido pensar esta situación de este modo». Esto fortalece la creencia del estudiante acerca de que posee en sí mismo las herramientas para generar un efecto transformador en el contexto que lo rodea.

Otro contexto que sirve como «desnaturalizador» de las repercusiones del accionar psicológico es el de los procesos terapéuticos. Ver a un profesional «en acción» y «sentir en uno mismo» el efecto de las intervenciones permitió que los estudiantes dimensionaran –desde el rol de consultante– el enorme potencial de herramientas que hasta entonces carecían de valoración por parte de ellos.

Finalmente, la inserción en actividades formativas (diplomaturas, postgrados) antes de finalizar el ciclo de grado permitió a este grupo de estudiantes sentirse alojados en un marco de referencia mayor. Dicha inserción tiene entonces una doble función:

En primer lugar, hace las veces de *punte*. Al modo de un ritual de transición, «sostiene» durante la elaboración del ciclo que culmina, y «guía los pasos» en relación con el ciclo que comienza.

En segundo lugar, facilitan que cada estudiante comience a construir un sentido para su práctica como profesional. En dicha construcción se integran las herramientas técnicas incorporadas en la formación, la conciencia del potencial transformador social del psicólogo y el criterio personal para evaluar el cambio producido con el propio accionar profesional.

En otra serie de cosas, cabe destacar que en función de las conclusiones del mencionado estudio (Ampuero y Straniero, 2018), se han detectado algunas de las fortalezas

del ciclo de Licenciatura en Psicología de la Universidad del Aconcagua. Las siguientes estrategias emergen de dichas fortalezas, con el anhelo de sugerir una contribución que pueda ser útil a los ciclos formativos de otras instituciones.

1. Para las autoridades a cargo del plan de estudios:

- Fomentar la creación de la mayor cantidad posible de espacios de práctica profesional, piedra angular de los aprendizajes experienciales, desde los inicios del ciclo de grado y a lo largo de todo el trayecto.
- Incentivar en los primeros años el establecimiento de relaciones entre los estudiantes a través de espacios de vinculación –tal vez extracurriculares– que permitan crear dicho lazo entre pares.

2. Para el equipo docente:

- Nuevamente, incentivar en los primeros años el establecimiento de vínculos interpersonales en el grupo de estudiantes. En este caso, a través de actividades grupales que impliquen el trabajo colaborativo entre los miembros.
- Conceder, en la medida de lo posible, espacios en clase en los que se estimule a los estudiantes a integrar su conocimiento previo y sus intereses, reconociendo los aportes obtenidos por ellos.
- Acercar a los estudiantes mayor cantidad de ejemplos extraídos del propio quehacer profesional (viñetas clínicas, criterios personales acerca del abordaje de ciertas temáticas) en los que se expliciten formas de llevar adelante la práctica psicológica. Así, se facilita que el estudiante construya referencias.

3. Para los estudiantes:

- La involucración activa en actividades optativas (adcripciones, proyectos de investigación, cursos/talleres, conferencias, posgrados) en función de los intereses personales. Pueden ser oportunidades para la construcción de motivos nuevos que permitan fortalecer la elección vocacional.

BIBLIOGRAFÍA

- Ampuero, A. T. y Straniero, M. C. (2018). *El desafío de recibirse* (Tesis de grado). Mendoza, Universidad del Aconcagua. Facultad de Psicología. Dirección URL del documento: <http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/779>. Fecha de consulta del artículo: 01/08/20.
- Bardín, L. (2002). *Análisis de contenido*. España: Ediciones Akal.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Buenos Aires: Paidós.
- Carli, S. (2006). «La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles. Una investigación del tiempo presente». *Revista Sociedad*, 25, 29-46. Recuperado de <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/4-Universidad-Sandra-Carli.pdf>
- Fernández Moya, J. (2010). *En busca de resultados, una introducción a las Terapias Sistémicas*. Tomo I. Editorial Universidad del Aconcagua. Mendoza.
- Fernández Núñez, L. (octubre, 2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/ice/recerca/pdf/ficha7-cast.pdf>
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Pacheco León, M. (1999). *Hipnoterapia Ericksoniana: Nivel Avanzado. Co-creando un contexto para el cambio*. Instituto Milton H. Erickson de Santiago. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/145519630/144244324-TERAPIA-ESTRATEGICA-ERICKSONIANA>
- Romero Ariza, M. (2010). «El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas». *Revista de Antropología Experimental*, 10, 89-102. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/1970/1718>
- Secretaría de políticas universitarias (2017). *Sistema de consulta de estadísticas universitarias*. Recuperado de: <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar/#/seccion/1>. Acceso: octubre de 2017.

LOS AUTORES

Álvaro Tomás Ampuero. Lic. en Psicología, Universidad del Aconcagua.
Contacto: alvaampuero@hotmail.com.

Cristina Mariana Straniero, Lic. en Psicología, Universidad del Aconcagua.
Contacto: cmstraniero@hotmail.com.