

AUTOAFIRMACIÓN PROFESIONAL IDENTITARIA. EL CASO DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA SOCIAL.

PROFESSIONAL IDENTITY SELF-AFFIRMATION. THE CASE
OF SOCIAL PSYCHOLOGY STUDENTS.

Víctor Gerardo Cárdenas González*, Alejandro Lara Figueroa**

Universidad Autónoma Metropolitana*, Universidad Autónoma del Estado de México**

Correspondencia: alejandro.pukuj@gmail.com

Resumen

El objetivo general de esta investigación es mostrar la importancia de la identidad en la formación profesional. Para ello, se explora el complejo proceso de autoafirmación identitaria que despliega un grupo de estudiantes que perciben amenazas a su identidad profesional. Se llevó a cabo un estudio cualitativo mediante la técnica de grupos focales, guiado por las teorías de la identidad social y de la afirmación identitaria. En el estudio participaron 15 estudiantes que cursaban el último año en una licenciatura en psicología social de una universidad pública de la Ciudad de México. Los resultados evidencian que las amenazas identitarias percibidas provienen principalmente de discursos y prácticas docentes, aunque también del diseño curricular. Frente a ellas, los estudiantes implementan estrategias de afrontamiento consistentes en autoafirmación identitaria. Destaca la explicitación y clarificación de su perfil profesional, diversas expresiones de sentido de agencia y el compromiso afectivo con el ejercicio profesional, en congruencia con el plan de estudios. Se discute la importancia de que la

formación universitaria aporte insumos para el desarrollo de una identidad profesional sólida, ya que este es uno de los elementos que predicen el inicio de un desarrollo profesional exitoso.

Palabras clave: Identidad, agencia, categorización, estudiantes universitarios, enseñanza superior.

Abstract

The main objective of this research is to show the importance of identity in professional training. To this end, it explores the complex process of identity self-affirmation exhibited by a group of students who perceive threats to their professional identity. A qualitative study was conducted using focus groups, guided by theories of social identity and identity affirmation. Fifteen students in their final year of a bachelor's degree in social psychology at a public university in Mexico City participated in the study. The results show that the perceived threats to identity come mainly from teaching discourses and practices, but also from the curriculum design. In response to these threats, students implement coping strategies consisting of identity self-affirmation. Noteworthy are the explicitation and clarification of their professional profile, various expressions of a sense of agency, and an affective commitment to professional practice, in line with the curriculum. The importance of university education contributing to the development of a solid professional identity is discussed, as this is one of the elements that predict the start of successful professional development.

Keywords: Identity, agency, categorization, university students, higher education.

Introducción

El concepto de “identidad profesional” se refiere a la interiorización de valores y saberes, así como al desarrollo de habilidades y disposiciones

compartidas por un grupo necesarios para un desempeño profesional exitoso (Korchagin & Lobanova, 2025). La identidad requiere de la identificación con un grupo profesional y el establecimiento de diferencias con otros grupos. Es uno de los elementos claves en la regulación de la conducta, ya que contiene elementos normativos y prescriptivos que guían la toma de decisiones (Beech et al., 2021).

La consciencia reflexiva de quienes somos es indisociable de la pertenencia a grupos, de los roles que desempeñamos, de las interacciones sociales y de las múltiples herramientas que aporta la cultura (Van Der Gaag et al., 2025). La identidad profesional es parte constitutiva de la identidad personal, su interacción da lugar a un proceso abierto que se reconfigura constantemente en escenarios de interacción (Giménez, 2010).

La construcción de la identidad profesional en estudiantes es un proceso dinámico, conformado por una multitud de elementos (Schubert et al., 2023). Entre ellos destacan la participación significativa en las actividades académicas o formativas, la participación guiada, los procesos de socialización, los modelos de conducta, la estructura y los contenidos disciplinarios, así como los discursos y prácticas que definen el perfil profesional (Park & Schallert, 2019). La identidad profesional en estudiantes, además, tiene funciones motivacionales y cognitivas muy importantes (Xu et al., 2023).

En el proceso formativo, los estudiantes están activamente involucrados en la tarea de construir su identidad profesional. El self juega un papel explicativo fundamental en este proceso ya que lejos de ser una totalidad unificada, homogénea o constante a lo largo del tiempo, tiene variaciones

que dependen del desempeño de roles y de la existencia de dominios en que se constituyen diferentes aspectos de la identidad,

El self, entendido como el conjunto de representaciones, creencias, evaluaciones, percepciones y pensamientos que las personas tienen de sí mismas (Hards et al., 2024) está formado por atributos condicionados por los contextos y situaciones que pueden hacer salientes unas características en lugar de otras (Hymer, 2021). Esta complejidad se articula con el sentido de permanencia y unidad del self e implica la necesidad de procesos interpretativos y de construcción de sentido (Marais & Naudé, 2024; Rutherford, 2022).

Las oportunidades de deliberación reflexiva que posibilitan la construcción discursiva de sí mismos como sujetos autoconscientes son de la mayor importancia. La reflexividad es un instrumento mediador entre el self y las circunstancias y contextos que requieren análisis y toma de decisiones. Es una herramienta necesaria para la solución de conflictos y problemas (Ryan & Carmichael, 2016).

La identidad profesional de estudiantes también es un proceso de constitución de sí mismos como agentes (Korsgaard, 2009), conlleva el desarrollo de un sentido subjetivo de ser autores de acciones y decisiones e implica la consciencia de sí mismo como entidad distinta de los demás, pero que solo puede desarrollarse en interacción social (Gardner, 2011). La interacción social es condición necesaria para la formación de un sentido de agencia (Gallagher, 2007).

Klemenčič (2022) propone la siguiente definición de agencia estudiantil: “las capacidades de los estudiantes para navegar e influenciar sus

trayectorias y ambientes educativos y de aprendizaje” (p.1). Esta conceptualización implica el manejo activo e intencional del propio proceso formativo (Chávez et al., 2022; Hökkä et al., 2019). La agencia es un concepto polisémico, íntimamente ligado a los conceptos de autonomía, reflexividad, independencia, responsabilidad moral y confianza.

Este conjunto de significados ha favorecido su empleo como fundamento de las políticas públicas en educación superior (Klemenčič, 2022) orientadas a promover modelos educativos centrados en los estudiantes como corresponsables de su proceso formativo.

Las necesidades de autodefinición y de explicitación de la identidad personal pueden intensificarse ante la percepción de amenazas identitarias, particularmente en situaciones de conflicto o ambigüedad respecto a roles o expectativas (Vough et al., 2020). En estas circunstancias, la disponibilidad de categorías sociales, claves situacionales, así como de discursos y prácticas sociales situadas es fundamental para mantener una identidad personal positiva.

Categorización social en situaciones de amenaza identitaria

La categorización social es el proceso de representación de uno mismo y de los otros. Emplea conceptos que permiten formar clases o categorías. Es un proceso que utiliza la categorización para que la persona pueda definirse como miembro de ciertos grupos y para atribuir propiedades tanto al grupo de pertenencia como a otros grupos.

Los estudios sobre los componentes sociales de la identidad, derivados principalmente de la Teoría de la Identidad Social (Tajfel, 1984) y de la Teoría de la Categorización del Yo (Turner, 1990) permiten ahondar en

la comprensión de los procesos grupales en que sus integrantes emplean categorías sociales para dar respuesta a conflictos intergrupales o para procesar dinámicas intragrupales.

Las respuestas a las amenazas a la identidad se procesan socio-cognitivamente, mediante el uso de categorías sociales con valor emotivo-afectivo. Por ejemplo, las amenazas a la identidad basadas en la atribución de prejuicios o estereotipos suelen intensificar la saliencia de la pertenencia grupal, lo que a su vez genera estrés, ansiedad, sobrecarga cognitiva y otras respuestas emocionales y conductuales para tratar de evitar la confirmación del estereotipo (Hanselman et al., 2014).

Existen diversos tipos de amenazas que inciden en el proceso de construcción de la identidad profesional y, por extensión, a la identidad personal. Estas amenazas se han definido como “un daño potencial al valor, significado o a la puesta en acción de la identidad” (Petriglieri, 2011, como se cita en George et al., 2023). Entre ellas se encuentran la exclusión social, situaciones que dificultan el sentido de pertenencia y las que implican una valoración negativa del grupo, por ejemplo, atribuyendo estereotipos o imágenes estigmatizantes (Slepian & Jacoby-Senghor, 2021).

Por otra parte, se encuentran las que involucran componentes socio-cognitivos. Por ejemplo, la falta de coherencia o de claridad en los roles o valores del grupo, las inconsistencias entre factores personales y requerimientos percibidos de la identidad profesional (Osteen, 2013), la percepción de inadecuación o insuficiencia personal para el desempeño exitoso en el ámbito escolar o profesional. Todas estas amenazas percibidas detonan procesos cognitivos fuertemente cargados emocional y afectivamente.

La percepción de amenazas a la identidad detona procesos de defensa y reafirmación que tienden a poner a salvo al self y concomitantemente a la identidad grupal (Easterbrook et al., 2021, Sherman, 2013). Se han identificado amenazas a la identidad profesional cuyo alcance está bien delimitado, por ejemplo, amenazas a la autonomía, el desempeño de ciertos roles o las posiciones jerárquicas en las organizaciones (Jussupow et al., 2018).

Hay otras amenazas centradas en el valor o desempeño adecuado de roles. Por ejemplo, cuando las amenazas a la identidad profesional generan problemas en la crianza de los hijos o tienen repercusiones sociales. En esos casos, se habla de amenazas múltiples a la identidad. Son situaciones que muestran las interconexiones entre las diversas identidades que una persona puede tener (Hymer, 2021; Chen, 2020). Cuando esto sucede, las personas pueden movilizar recursos que otras identidades les brindan. Cada una de estas amenazas puede activar diferentes estrategias de afrontamiento.

La teoría de la autoafirmación (Sherman, 2013) describe uno de los procesos protectores del self; una motivación básica del funcionamiento saludable y del bienestar. Esta teoría sostiene que las personas empleamos recursos sociocognitivos para afrontar positivamente las amenazas a la identidad, principalmente, aunque no exclusivamente, la identidad social; la derivada de la pertenencia a grupos.

En educación superior, las amenazas a la identidad pueden adoptar diversas formas: exclusión, discriminación, expresión de prejuicios o estereotipos por razones de género, étnicas, por condición socioeconómica, por condiciones de salud, entre muchas otras. Todas ellas tienden a producir bajo rendimiento escolar, deseos de abandono educativo, entre otros malestares psicológicos (Weisz, 2017).

Mediante la autoafirmación logramos mantener una identidad positiva. Esto puede lograrse reafirmando aspectos valiosos del self en otros dominios, restando importancia y contextualizando adecuadamente la amenaza, de modo que dicha amenaza quede circunscrita a un ámbito bien delimitado o mediante esfuerzos de reevaluación cognitiva (Riepenhausen et al., 2022).

El resultado global de la autoafirmación es un mayor compromiso y asunción de responsabilidad en el ámbito en que surgieron las amenazas, disminución en los niveles de estrés y, lo que constituye el núcleo de la teoría; una autopercepción de contar con amplios recursos para afrontar situaciones difíciles o amenazantes, lo que al final contribuye a crear una identidad positiva (Easterbrook et al., 2021 Sherman, 2013).

En algunas investigaciones experimentales de campo con estudiantes amenazados en su identidad étnica o de género, se encontró que las intervenciones basadas en autoafirmación identitaria pueden ayudarles a afrontar exitosamente las amenazas e incrementar sus niveles de autoeficacia percibida, así como sus resultados escolares. También se ha encontrado que estos resultados se mantienen incluso tiempo después de vivida la experiencia de intervención (Miyake et al., 2010; Sherman et al., 2013).

Contextualización del estudio

La investigación se llevó a cabo en una universidad pública en la Ciudad de México. En esta universidad se ofrece la licenciatura en Psicología Social cuyo plan y programas de estudio fueron modificados en 2021. En el nuevo plan se integró una serie de reformas curriculares para fortalecer la formación interdisciplinaria y la flexibilidad curricular. Del total de cursos de que consta la carrera (46), 9 de ellos (19%) son cursos

de formación general para los estudiantes de ciencias sociales o bien son cursos optativos de otras licenciaturas de ciencias sociales, de ciencias biológicas o de ciencias básicas. Adicionalmente, se cursan seis unidades enseñanza-aprendizaje (UEAs) optativas de orientación profesional.

El ámbito profesional de la psicología social en México es sumamente diverso. Los profesionales de esta disciplina pueden desempeñarse en escenarios de atención directa a la población, tales como instituciones de salud, educativas, laborales y en el amplio ámbito de los servicios sociales, brindando apoyo a la niñez, personas adultas mayores, jóvenes, entre otros grupos poblacionales.

Esta amplitud en el campo laboral favorece cierta indefinición respecto al perfil profesional, pues la formación académica difícilmente puede especializarse en todos los ámbitos laborales, por lo que se ha optado por una formación más generalista, con la expectativa de aportar conocimientos y desarrollar competencias transversales, transferibles a distintos ámbitos de desarrollo profesional.

Una problemática adicional de esta licenciatura es la percepción de escasez de oportunidades laborales y de la necesidad de competir con psicólogos generales y con egresados de otras disciplinas de las ciencias sociales que comparten los mismos ámbitos laborales.

Objetivo general

Mostrar la importancia de la identidad en la formación profesional de psicólogos(as).

Objetivos específicos

Comprobar la existencia de amenazas percibidas a la identidad profesional de estudiantes del último año de la licenciatura en psicología social.

Describir las estrategias de afirmación identitaria que los estudiantes movilizan cuando perciben amenazas a su identidad profesional.

Método

Este estudio forma parte de una investigación más amplia sobre el proceso de construcción de la identidad profesional en estudiantes de psicología social. En el presente artículo se analizan exclusivamente las respuestas a dos temas de la guía utilizada en los grupos focales: a) las experiencias que las participantes consideran más relevantes en sus trayectorias estudiantiles respecto a la identificación con el perfil profesional que ofrece el plan de estudios y b) la valoración del perfil profesional psicosocial al final de sus estudios.

Sujetos

Se llevó a cabo un muestreo intencional. Participaron en el estudio 41 estudiantes, 9 de primer trimestre, 16 de cuarto y 15 de décimo primer trimestre. Esta selección buscó captar las percepciones sobre los temas ya mencionados anteriormente de personas que se encontraban en diferentes momentos de su trayectoria escolar. En este artículo se comunican únicamente los resultados correspondientes a 15 estudiantes que cursaban el último año de su carrera dentro de un “año terminal” que es la etapa final de integración curricular del plan de estudios. Los estudiantes participantes cursaban el décimo primer trimestre. La pertinencia de este recorte analítico radica en la importancia de conocer la identidad profesional de personas que están por concluir sus estudios de licenciatura.

Se formaron dos grupos focales ($n_1 = 8$ y $n_2 = 7$). En ambos grupos se siguió el mismo protocolo y se utilizó la misma guía de entrevista. El moderador y la observadora fueron las mismas personas en ambos grupos.

Instrumento

La elección del grupo focal como estrategia de recolección de información se debió a que es una técnica que permite tanto la autorrevelación y la expresión de sentimientos y actitudes, pero también la identificación de discursos compartidos y favorece la observación de las estrategias de negociación y posicionamiento de cada participante frente a las expresiones de los demás. Una ventaja adicional es la posibilidad de observar cómo cada participante emplea dialógicamente las expresiones de sus compañeros para construir sus propias afirmaciones identitarias (Billups, 2012).

Se diseñó una guía de grupo focal sobre la identidad profesional psicosocial. La guía incluyó seis ejes temáticos: 1.- Razones por las que eligieron esta licenciatura y la representación de la psicología social que tenían en el momento de ingreso a la universidad, 2.- Transformación de sus ideas iniciales sobre la disciplina a lo largo de sus trayectorias estudiantiles, 3.- Especificación de las razones que consideran fueron importantes en esa transformación. 4.- Percepción del rol del psicólogo social en el ámbito laboral. 5.- Valoración del perfil psicosocial y compromiso con el mismo. 6.- Expectativas profesionales y plan de vida.

Los temas se plantearon como preguntas abiertas, solicitando la participación voluntaria de los asistentes. Se hicieron preguntas de profundización dependiendo de las respuestas para privilegiar el tono conversacional del grupo. En ningún momento el moderador introdujo las nociones de amenazas identitarias ni estrategias de autoafirmación identitaria.

Procedimiento

Se hizo una invitación a estudiantes de psicología social que cursaban su año terminal a participar en un grupo focal sobre el tema de la construcción de la identidad profesional. La invitación se realizó a un grupo escolar durante una clase, con el permiso del profesor. Se indicó la importancia del tema, los objetivos, horarios y lugar en que se realizarían los grupos.

Las dos sesiones se llevaron a cabo en fechas diferentes en una sala en la que ocasionalmente los alumnos toman clases. Las grabaciones en audio fueron transcritas sin ningún tipo de edición, asegurando la total correspondencia entre audio y texto.

Consideraciones éticas

La participación de los estudiantes fue voluntaria, antes de iniciar el grupo, se aseguró anonimato y confidencialidad. Se solicitó permiso para grabar el audio de la sesión y se inició la grabación después de que todos dieron su consentimiento informado. Todos los nombres de participantes o de personas mencionadas en las sesiones fueron anonimizados en la transcripción empleando claves usadas como pseudónimos.

Estrategia de análisis

Se empleó una estrategia interpretativa para identificar los segmentos de las entrevistas que reflejan la percepción de amenazas identitarias y las estrategias de autoafirmación identitaria. Conforme al marco teórico, las amenazas se agruparon en dos subconjuntos: a) amenazas a la identificación con el perfil profesional y b) las derivadas de falta de coherencia o claridad en los roles y valores del grupo profesional.

En ambos casos, la estrategia de análisis fue deductiva: siguiendo el marco conceptual descrito en la introducción de este documento y asignando códigos (categorías) que resumen la idea principal expresada en un segmento. Se codificaron también las consecuencias negativas de las amenazas percibidas. Esta estrategia de análisis se denomina análisis cualitativo deductivo. Entre sus principales características se encuentra su flexibilidad analítica y su potencial para enriquecer la teoría con evidencia (Fife & Gossner, 2024).

Se utilizó el software MAXQDA 2024 para crear un sistema de códigos, subcódigos y notas personales que aclaran el significado o contexto de algunos códigos (memos) así como para representar las relaciones entre ellos. Las repeticiones o equivalencias semánticas de una misma persona en una misma categoría no fueron tomadas en cuenta para efectos analíticos. Cuando un código se asignó a diferentes participantes, sí fue contabilizado. Esta estrategia dio como resultado que cada código creado se considera cualitativamente distinto a todos los demás.

Las respuestas frente a las amenazas percibidas se agruparon en la categoría de orden superior: “estrategias de autoafirmación identitaria”. Considerando que estas estrategias son contextualmente dependientes, la estrategia de análisis en este caso fue inductiva. Se seleccionaron frases o enunciados como unidad de análisis ya que permiten una mejor comprensión del significado y ayudan a contextualizar el o los códigos asignados.

Cuando se consideró pertinente, se usó la codificación “in vivo” especificando en los “memos” el significado contextual de la frase seleccionada. Es importante señalar que los códigos empleados se pueden

colocar en un continuo que va de menor a mayor nivel de abstracción. Dos de los códigos empleados para expresar estrategias de autoafirmación identitaria: sentido de agencia y reevaluación cognitiva provienen del modelo teórico y pueden considerarse de la mayor abstracción. Su operacionalización consistió en identificar al menos un rasgo del concepto teórico. Por ejemplo, para identificar el sentido de agencia, se buscó en las expresiones de las participantes el sentido subjetivo de ser autores de acciones y decisiones, expresiones de asunción de responsabilidad o de hacerse cargo reflexivamente de la solución de problemas o del futuro profesional.

Para aumentar la confiabilidad en la interpretación de frases o párrafos, se tomaron en cuenta las observaciones contextuales de la persona que fungió como observadora y se sometió el sistema de códigos al acuerdo entre codificadores. Se revisaron las dos transcripciones seleccionando párrafos o frases que correspondieran al sistema de codificación elaborado teóricamente. Después de analizar algunas discrepancias, se acordó conservar el sistema de códigos que aquí se comunica.

Resultados

Los resultados se dividen en tres secciones. En la primera se describen las amenazas percibidas a la identidad profesional psicosocial y sus consecuencias negativas. Estos resultados corresponden a los temas dos y tres de la guía de grupo focal. En la segunda sección se describen las estrategias de autoafirmación identitaria y, en la tercera, se ponen en relación las amenazas con las estrategias de autoafirmación identitaria. Las citas textuales se han numerado consecutivamente, y se identificaron por número de grupo focal, número de participante y posición del fragmento en la transcripción. Por ejemplo; (año terminal 2, participante 3, pos. 175).

Amenazas a la identidad profesional

Los participantes identificaron amenazas a su identidad profesional psicosocial. Estas amenazas fueron clasificadas en dos tipos para efectos analíticos (Véase Tabla 1, columna de la izquierda). Cada una de ellas contiene diferentes concreciones que dieron lugar a los códigos de orden superior y cada uno de ellos contiene uno o más subcódigos que remiten a segmentos de la transcripción.

La Tabla 1 muestra que la mayor cantidad de amenazas percibidas son las que dificultan la identificación con el perfil profesional. En total se asignaron 24 subcódigos para resumir las amenazas identitarias, de los cuales, 18 son de este tipo. Destacan las afirmaciones de profesores que mencionaron que no hay campo laboral o que no existe el puesto laboral de psicóloga social. Este tipo de amenaza va muy ligada a la expresión “mejor dense de baja” porque “te puedes morir de hambre” (1: año terminal 2, participante 3, pos. 175).

Tabla 1. Amenazas percibidas a la identidad profesional en estudiantes de psicología social

Amenaza identitaria percibida	Códigos de orden superior que describen la amenaza percibida	Ejemplo de subcódigos	Frecuencia de subcódigos
Dificulta la identificación con el perfil profesional.	Minusvaloración de la carrera como opción profesional.	No existe el puesto de psicología social. No hay campo laboral.	18
	Malas experiencias con algunos docentes.	Críticas a la calidad de la docencia.	
	Expresión de estereotipos o imágenes estigmatizantes.	"Mejor dense de baja" Estereotipos de docentes sobre la psicología social.	
	Críticas al proceso formativo que ofrece la universidad	"Se expresó muy feo de la carrera" Maestros que no aportan nada.	

Falta de coherencia o de claridad en los roles o valores del grupo profesional.	Inconsistencias en el proceso formativo. Heterogeneidad temática, conceptual y metodológica de la trayectoria académica	Percepción de enfoques psicológico-clínicos en la carrera. Contraposición de enfoques teóricos o metodológicos. Inconsistencias en el perfil profesional. UEA del tronco general. Heterogeneidad conceptual disciplinaria. “Mucha teoría y poca práctica”.	6
---	--	---	---

Es importante señalar que se encontró percepción de amenazas identitarias que dificultan la identificación con el perfil profesional y que la fuente de dichas amenazas fueron algunos profesores de la licenciatura. Las estrategias de afrontamiento a dichas amenazas fueron agrupadas en tres categorías:

- a) al hecho de percibir que académicamente esos profesores no aportan nada,
- b) a que no les gusta su clase o
- c) a que los profesores expresan estereotipos que suponen que los estudiantes de psicología social no son capaces de aprender los contenidos de su UEA. Por ejemplo; “Constantemente nos recalaba que para nosotros eran innecesarias las matemáticas, que pues, ¿para qué nos enseñan? Realmente, muy mal maestro” (2: año terminal 1, participante 1, pos. 42).

Un tipo diferente de amenaza identitaria es la que consiste en falta de claridad en el perfil profesional o en inconsistencias en roles o valores que definen este perfil. Destaca la percepción de que dentro de su carrera existen profesores que tienen un discurso o estudian contenidos que los estudiantes consideran que son más característicos de la psicología (clínica) que de la psicología social: “Bueno, yo creo, a mí también al principio, las

clases que tomé al principio como que fue un poco más inclinado hacia lo clínico (3: año terminal 2, participante 5, Pos. 183-184).

Otra amenaza es la falta de homogeneidad del plan de estudios. La heterogeneidad temática, conceptual y metodológica de la disciplina se expresa en diversidad y, en ocasiones, contraposición de enfoques. Por ejemplo, cualitativos versus cuantitativos, o la preferencia de docentes por enfoques más filosóficos o sociológicos. La siguiente cita expresa una característica del plan de estudios en el que las UEA de primer trimestre conjugan cursos disciplinarios con cursos de formación general:

La única materia que teníamos en sí de la carrera era Historia de la Psicología Social, no me gustaban las clases del maestro, las otras eran Historia, Teoría y Problemas Sociopolíticos y Matemáticas, entonces, no, como que yo decía: “¿y la psicología? ¿dónde queda la psicología? (4: año terminal 1, participante 6, pos. 36).

La percepción de que en la carrera predomina la teoría sobre las experiencias de campo o las aplicaciones es una amenaza que dificulta la adquisición de valores, prácticas y discursos contextualizados sobre el desempeño profesional. La siguiente cita ilustra esta amenaza:

También a mí me da incertidumbre, porque siento que durante toda la carrera llevamos mucha teoría y nunca salimos a campo, entonces ahorita el pensar que vamos a trabajar, en realidad, no sabemos cómo lo vamos a hacer, obviamente en el año que tenemos terminal, pues nos están enseñando cómo hacerlo, pero es un año de cuatro años que tuvimos, entonces es

como de ¿qué vamos a hacer? ¿qué puedo hacer?, ¿cómo le puedo hacer? (5: año terminal 1, participante 4, pos. 83).

La estrategia de autoafirmación es la respuesta dominante frente a las amenazas identitarias encontradas. Sin embargo, no es una respuesta automática o directa, sino que pasa por la elaboración, la reflexión y la vivencia de situaciones incómodas y que generan emociones y estados afectivos negativos. La Tabla 2 muestra estas consecuencias: falta de confianza en habilidades y conocimientos, estrés, emociones negativas y en dos casos, se encontró la declaración de falta de identificación con el perfil psicosocial

Tabla 2. Consecuencias negativas de las amenazas a la identidad profesional

Consecuencias negativas	Ejemplos de segmento que ilustra la percepción de consecuencias negativas de la amenaza identitaria percibida	Frecuencia de códigos asignados
Falta de confianza en sus habilidades	Creo que si falta un poquito más de preparación, sí me gustaría seguir como una maestría, claramente trabajar, pero creo que esa parte sí me da incertidumbre; el no estar como preparado para intervenir con una persona (6: año terminal 1, participante 7, pos. 81).	4
Estrés y percepción de estar abrumada.	A veces siento que estoy demasiado abrumada por la información y que por momentos la interseccionalidad, como que sí me hace, como no sé: no tener como que suficiente apoyo en ese sentido, siento que a lo mejor sí me faltaría como fortalecer, me siento, así como que muy dividida (7: año terminal 2, participante 3, pos. 298-302).	1
Emociones negativas: Malestar	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? (8: año terminal 2, participante 4, pos. 145-147).	5
Desánimo	Tomé esa clase porque sí; "ya estamos a mitad de trimestre", pero sí, sí siento que esos profesores como que te desaniman al decirte: "no, ¿sabes qué? mejor darte de baja porque no hay campo" (9: año terminal 2, participante 3, pos. 176-178).	

Desmotivación miedo	Esa desmotivación que te dan también unos profesores; en vez de motivarte a querer aprender y estar activo ¿no? Es todo lo contrario, como que te meten más miedo y la incertidumbre de entonces: ¿Qué hago?, o sea ¿Qué sigue después de la escuela, de terminar? (10: año terminal 1, participante 4, pos. 95).	4
Incertidumbre	Pues es que si ha de ser incertidumbre, ¿no? como de pasar de estudiando toda tu vida a ya ir al ámbito laboral... varios de con los que entré, amigos, ellos están en esa incertidumbre de “¡es que no sé qué hacer!, ¡no sé si sigo estudiando!, ... ¡no tengo las	2
Falta de identificación con el perfil profesional	En mi mente siempre estuvo ser psicóloga, pero clínica, Yo sí entré aquí con la noción de que era psicología, este clínica, pero realmente este, terminando esto sí voy a seguir este psicología clínica es como mí, mi sueño, yo quiero mucho a la psicología social, pero también quiero, quiero lograr mis objetivos y uno de ellos es ese (12: año terminal 1, participante 5, Pos. 28).	

Estrategias de autoafirmación identitaria

Las estrategias reportadas en la Tabla 3 están estrechamente relacionadas entre sí; se implican mutuamente. Las 10 primeras son autoafirmativas mientras que el numeral 11 refiere a una estrategia de descalificación de la fuente de la amenaza. Se ha colocado al final, independientemente de su frecuencia, debido a que es cualitativamente diferente.

Tabla 3. Estrategias de autoafirmación identitaria

Número	Estrategia	Frecuencia
1	Reconocimiento de alternativas laborales.	9
2	*Sentido de agencia.	8
3	Desarrollo personal. Autoafirmación personal, gracias a la carrera.	7
4	Clarificación (explicitación) del perfil psicosocial.	6
5	Compromiso afectivo con el futuro ejercicio de la profesión.	4
6	Confianza en sí mismos y en su futuro profesional.	4
7	Alta valoración del perfil psicosocial.	3

8	Compromiso social.	2
9	*Reevaluación cognitiva.	2
10	Auto atribución de tener libertad de elegir.	1
11	Descalificación y crítica a la fuente de amenaza.	3
	Total	49

* Las dos categorías señaladas con asterisco son las de mayor nivel de abstracción, son categorías teóricas que requieren procesos de interpretación del sentido en que las participantes usaron las expresiones seleccionadas como evidencia de la presencia de los dos conceptos.

La estrategia más frecuente es el reconocimiento de que sí existen diversas alternativas laborales, que la psicología social se puede ejercer en muchos ámbitos diferentes y que, eventualmente, el logro del perfil profesional consiste en el desarrollo personal, en el desarrollo de habilidades y disposiciones que los habilita para desempeñarse con éxito en diferentes puestos laborales o de que su perfil profesional puede realizarse llevando a cabo acciones de intervención o trabajo en comunidades o bien atendiendo a poblaciones vulnerables, aunque no sean contratados específicamente como psicólogos sociales.

Por ejemplo, la participante 2 del año terminal 2 expresa confianza en sí misma y su futuro profesional: “siento que hasta este año ya fue cuando empecé a formarme más como psicóloga social o como que tengo un futuro profesional en ese sentido” (13: pos. 407-408).

La misma participante especifica el ámbito en el que le gustaría desempeñarse: “a mí me gustaría como que, en esta parte; como la formación de redes de apoyo, de formar ciertas comunidades y también me interesa el trabajo comunitario” (14: pos. 498-500). Un ejemplo de desarrollo personal como confirmación de su habilitación profesional lo brinda el participante 7 del año terminal 2 quien considera que:

En lo personal, a mí me ha servido para darme cuenta de que no debo darme por vencido, siempre hay una solución para todo, sin importar qué tan difíciles sean los retos de los caminos, las circunstancias de la vida, siempre que uno tiene que estar ahí, ora sí que luchando hasta lograr algo, ¿no? Y si no puedes, darte cuenta de que al menos lo intenté en lugar del “hubiera”. Creo que es algo que me ha ayudado (15: pos. 435-441).

El sentido de agencia: de ser autor de acciones y decisiones puede ilustrarse con estas citas: “Pero ¿qué estamos haciendo nosotros como agentes de cambio no? (16: año terminal 2, participante 1, pos. 264-265).

No hay un perfil, tú tienes que crearte un perfil, ¿no? Entonces creo que nosotras, nosotros como alumnos, estudiantes nos estamos creando un perfil, o sea yo voy a sonar, tal vez feo; yo voy a vender mi perfil para las empresas para que dé una necesidad de que yo soy útil para esto y yo puedo resolver esto, puedo aportar en esto (17: año terminal 2, participante 3, pos. 390-394)

Frente a la amenaza que representa la escasez de oferta laboral, algunas participantes parecen reconocer este hecho, pero afirman que pueden desempeñarse laboralmente en cualquier ámbito para obtener ingresos pero que buscarían la forma de llevar a cabo acciones donde pongan en práctica sus conocimientos psicosociales aunque no obtengan de ello una gran retribución económica:

Me he quedado con la idea de tener pues, dos empleos, dos entradas en quizá la parte social, a veces no es tan retribuida, pero quizá ahí entra como la este, no encuentro la palabra, pero algo que te motiva a ti para hacerlo, ¿no? Aunque no tengas la parte económica, pero para eso podría tener otra entrada en donde pudiera obtener la parte económica y lo otro sería altruismo ¿No? (18: año terminal 1, participante 1, pos. 97)|.

La alta valoración del perfil psicosocial y el compromiso afectivo con este perfil lo expresa de manera compleja la participante 2 del año terminal 2:

Y ahorita también sé que tengo más certeza, lo sé, y sí me gusta, me gusta muchísimo la carrera porque sé que después de, de pandemia como que elegí a profesores muy, muy buenos que han hecho que yo también me esté enamorando de la carrera y que yo me sienta parte de, de, de lo que estoy estudiando (19: pos. 195-212).

En esta cita puede observarse el trayecto que va de incertidumbres y dudas a una identificación con un énfasis emotivo afectivo con el perfil psicosocial pero pasando por experiencias con docentes que le ayudaron a descubrirse a sí misma como psicóloga social. Esta cita ilustra el proceso de reevaluación cognitiva: las dudas son reevaluadas mediante la experiencia estudiantil que le ha permitido hacer frente a las incertidumbres que en algún momento tuvo y que ahora, lejos de inquietarle, le permiten reafirmarse como psicóloga social.

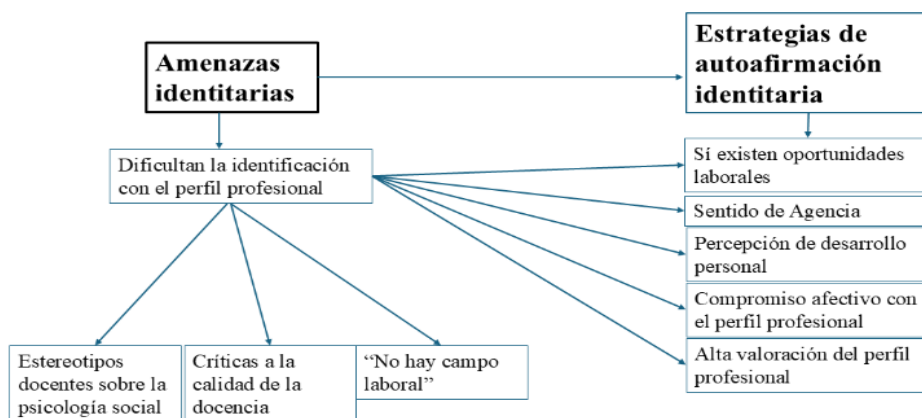
Finalmente, la descalificación y crítica a la fuente de amenaza también son mecanismos de autoafirmación identitaria aunque cualitativamente diferentes del resto. La participante 5, del año terminal 1 afirma: “los profesores que me tocaron eran muy, muy malos, no explicaban bien (20: pos. 28).

En el mismo sentido la participante 2 del año terminal 2, sostiene que: durante el proceso nos vamos a encontrando maestros que de plano no aportan nada y nada más nos confunden o que nos atrasan porque incluso ni en Métodos I no me sirvió de nada por eso es que a mí en Métodos II es cuando me cayó el veinte y desde ahí empecé a darme cuenta realmente lo que estaba estudiando y cómo se debía estudiar (21: pos. 224-229).

Relación entre amenazas y estrategias de autoafirmación identitaria

La figura 1 muestra dos grandes categorías: amenazas a la identidad profesional y estrategias de autoafirmación identitaria. Cada una de ellas está formada por códigos que remiten a extractos de las transcripciones de los grupos focales. Solo se representan las amenazas que dificultan la identificación con el perfil profesional. Las amenazas percibidas se han asociado a respuestas sociocognitivas de autoafirmación identitaria.

Figura 1. Estrategias de autoafirmación identitaria en respuesta a amenazas percibidas



Nota. Los colores ayudan a identificar la pertenencia de los códigos a las categorías de orden superior que los incluyen. El grueso de la línea indica el peso o importancia asignado a ese código.

Una de las estrategias de autoafirmación identitaria es la clarificación de las competencias laborales. Se trata de la explicitación de roles y acciones que pueden desempeñar en distintos ámbitos laborales. La tabla 4 muestra estas competencias.

Tabla 4. Clarificación del perfil psicosocial en el campo laboral

Ámbito laboral mencionado por los participantes	Competencias laborales identificadas	Grupos poblacionales con los que piensan que pueden trabajar
Comunitario Educativo Grupos Instituciones Colectivos Salud mental	Liderazgo Intervención Entrevista Terapias grupales Formar redes de apoyo Investigación Coaching Manejo de emociones Diagnóstico comunitario Escuchar Administrativo/recursos humanos Trabajo social Habilidades sociales	Niños Adolescentes Poblaciones vulnerables Mujeres en situación de calle Mujeres que sufren violencia Jóvenes Abuso de sustancias Madres jóvenes Profesores

Los participantes identifican ámbitos laborales, competencias específicas de un perfil psicosocial y grupos poblacionales con quienes podrían trabajar. No se mencionaron instituciones específicas y puede observarse que algunas competencias profesionales son genéricas mientras que otras remiten a competencias muy específicas que requieren capacitación particular o entrenamiento específico.

Discusión

Los resultados de esta investigación evidencian los procesos sociocognitivos implicados en la construcción de la identidad profesional en contextos educativos. Ante la presencia de amenazas identitarias en dichos contextos, los estudiantes despliegan diversas estrategias de reafirmación identitaria.

Uno de los hallazgos más significativos es la identificación de un sentido de agencia como respuesta a las amenazas percibidas.

Las amenazas que dificultan la identificación con el grupo profesional consisten en la expresión de estereotipos o imágenes estigmatizantes. Son amenazas a la categoría profesional como un todo, dificultan el sentido de pertenencia y favorecen la saliencia de la pertenencia grupal, incrementando la autorreflexión, así como procesos afectivo-emocionales. Esto es algo que la teoría de la identidad social (Tajfel, 1984) ha establecido claramente: las amenazas a la pertenencia grupal también son amenazas a la identidad personal, comprometen la autoestima, las fuentes de apoyo social, la validez de normas y valores que guían la conducta y el sentido de seguridad que deriva de la pertenencia al grupo.

Significación teórica de los hallazgos

Las amenazas identitarias identificadas en esta investigación consisten en una combinación de dos tipos de elementos: existen elementos “realistas”, por ejemplo, la escasez de oferta laboral, pero que se presentan en combinación con elementos “simbólicos” que tratan de anular el valor y el sentido de la pertenencia grupal (Rios et al., 2018). Esta clasificación se propuso en el contexto de la teoría de las amenazas intergrupales a la identidad y consideramos que es de relevancia para entender tanto las consecuencias psicosociales encontradas, como el surgimiento de estrategias de reafirmación identitaria.

Las amenazas identitarias consistentes en el augurio de un futuro laboral desfavorable, aunque tienen una base “realista”, constituyen una forma de descalificación a la elección vocacional y de invalidación de los estudiantes como futuros profesionales capaces de enfrentar las adversidades.

Frente a las amenazas encontradas, se pudieron identificar 10 estrategias de autoafirmación identitaria. Todas ellas son mecanismos de protección del self (Sherman et al., 2021) que consisten en la confirmación y validación de la pertenencia grupal. Tomadas en su conjunto, las respuestas a las amenazas identitarias son una forma de dar sentido (Degn, 2018) a la actividad en que los estudiantes están involucrados: su formación profesional tiene sentido en la medida de que ellos están logrando un desarrollo personal y piensan que se encuentran involucrados en procesos de aprendizaje que los habilitan para enfrentar circunstancias inciertas o retos personales y laborales. Una extensión de este hallazgo que resulta de relevancia para investigaciones posteriores es la necesidad de estudiar los procesos de ajuste psicosocial positivos para la adultez emergente (Barrera-Herrera et al., 2024), considerando que en dicho ajuste, la identidad profesional juega un papel muy importante.

La tabla 3 muestra la diversidad de estrategias encontradas para reafirmar la identidad profesional. Todas ellas han sido reportadas en investigaciones previas sobre las estrategias de autoafirmación frente a amenazas identitarias (Sherman et al., 2021; Easterbrook et al., 2021, Sherman et al., 2013). Los numerales 1 y 9 de la tabla 3 pueden considerarse complementarios. Las participantes explicitaron las competencias que han adquirido y los ámbitos laborales o grupos poblacionales con quienes podrían trabajar profesionalmente (véase tabla 4).

Al desarrollar estas estrategias, los estudiantes no solo niegan la validez de la amenaza, sino que afirman la validez de su identidad profesional y de sí mismos; esto les ayuda a dar sentido a su actividad como estudiantes y a planear escenarios de desempeño laboral o de desarrollo académico.

Otras estrategias han sido menos estudiadas empíricamente, aunque son de importancia teórica innegable ya que consolidan una perspectiva que permite comprender la mutua constitución del self, la actividad y la construcción de sentido. El concepto que dinamiza y articula estos tres elementos es el sentido de agencia (Burkitt, 2016; Stetsenko, 2017).

Agencia es un concepto emergente en el campo de la formación profesional universitaria, pero resulta clave por dos razones. En primer lugar, porque la agencia humana es indisociable del self; se constituyen mutuamente, pero también es indisociable de la actividad práctica que permite el desarrollo del sentido de ser “dueño” y origen de acciones y decisiones.

En segundo lugar, el sentido de agencia permite comprender mejor el énfasis que las políticas educativas actuales han puesto en las competencias que permiten la constitución de profesionales autónomos, corresponsables, capaces de colaborar en situaciones novedosas o desafiantes, es decir, que sean agentes de cambio y transformación social. Las citas 16 a 19 evidencian diferentes formas en que las participantes se construyen como agentes, asumiendo la responsabilidad de sus trayectorias profesionales y mostrando un sentido de control sobre sus acciones y, en cierta medida, sobre sus consecuencias. Estas citas expresan que las participantes no se conciben como resultado de las circunstancias adversas, sino que pueden sobreponerse a ellas, afirmando su capacidad de incidir en su propio futuro. Es decir, identidad y agencia se constituyen mutuamente (Kosgaard, 2009).

Dentro del conjunto de estrategias de autoafirmación identitaria, los numerales 5, 6 y 7 de la Tabla 3 muestran elementos afectivo-emocionales con una carga positiva que favorecen el sentido de agencia y de afrontamiento activo frente a las amenazas. Este hallazgo es congruente con una de las tesis centrales de la teoría de la identidad social: que las personas necesitan

un sentido positivo de su pertenencia grupal y que tienden a desarrollar lazos afectivo-emocionales con los miembros del grupo.

Hallazgos con implicaciones prácticas

Algunos hallazgos tienen implicaciones para la docencia universitaria. La identidad profesional requiere de la identificación con un conjunto de prácticas y valores. El fomento de estos elementos en la docencia universitaria puede favorecer el desarrollo de un sentido de agencia asociado a una sólida identidad profesional.

La construcción de una clara y sólida identidad profesional es un elemento clave del proceso de dar sentido a la actividad estudiantil y establece las bases para una práctica social enriquecida con los elementos del proceso de formación profesional (Stetsenko, 2017). Las respuestas de las participantes frente a la incertidumbre del futuro laboral o a las inconsistencias del perfil profesional son una forma de actividad, no son solo expresiones sino realizaciones o concreciones del proceso de construcción identitaria.

Se decidió integrar al conjunto de amenazas identitarias a las malas experiencias con docentes porque ellos son un modelo de comportamiento, son los portavoces del discurso que define al grupo profesional y expresan las prácticas sociales a las que los estudiantes han de inscribirse. Cuando los estudiantes rechazan a estos docentes, empleando la estrategia de descalificarlos, quedan sin modelos de conducta que orienten su toma de decisiones. Frente a ello, algunos estudiantes recurren a la estrategia de buscar en otros docentes o en experiencias académicas positivas elementos para confirmar la validez de su identidad. Las citas 5, 13, 20 y 21 hablan de sus buenos profesores o experiencias de aprendizaje que les han permitido insertarse en prácticas que favorecen la confirmación del valor de su pertenencia a la categoría profesional.

No menos importantes son las amenazas provenientes de la falta de claridad en normas o valores, en el conjunto de conocimientos que definen al saber disciplinario, en inconsistencias en las prácticas y discursos que definen al grupo profesional. Se encontraron dos amenazas de este tipo; (ver tabla 1) una inconsistencia en la docencia respecto al perfil profesional psicosocial y un conjunto de elementos que se pueden resumir como heterogeneidad que dificulta la integración del perfil.

La investigación permite avanzar en una perspectiva sobre los estudiantes como personas que no solo desempeñan un rol como estudiantes desarrollando habilidades, estudiando o participando en procesos educativos, sino que se encuentran activamente involucrados en la construcción de su identidad personal y profesional además de que en dicha actividad están involucrados factores afectivo emocionales ligados estrechamente con la auto realización y el desarrollo personal.

Desde esta perspectiva el estudio que aquí reportamos puede contribuir a reevaluar la importancia de que el proceso formativo de los estudiantes incluya al desarrollo de la identidad profesional como una de sus metas (Schachter & Rich, 2011), que favorezca la participación en prácticas guiadas, en los discursos característicos de la profesión y en las interacciones sociales y materiales que favorezcan la consolidación de un perfil profesional.

La identidad profesional en estudiantes no solo supone procesos interpretativos o de aprendizaje académico, sino experienciales (Nigar & Kostogriz, 2025), lo que implica necesariamente que la persona se involucra activamente en la construcción de su identidad mediante experiencias prácticas saturadas de significado y con muchos elementos afectivo-motivacionales.

Conclusiones

Los objetivos de la investigación fueron logrados y permiten fundamentar las siguientes conclusiones:

- 1.- Se encontró evidencia de amenazas a la identidad profesional para el grupo de estudiantes que participaron en esta investigación.
- 2.- Lejos de desalentar el compromiso con el ejercicio profesional con énfasis psicosocial, las amenazas encontradas se han asociado a una diversidad de estrategias de afrontamiento consistentes en esfuerzos por reafirmar el valor de la pertenencia grupal enfatizando el compromiso afectivo con el perfil que ofrece este plan de estudios.
- 3.- Se encontró que el sentido de agencia resultó fortalecido como consecuencia de la percepción de amenazas a la identidad profesional.
- 4.- Las estrategias de autoafirmación identitaria reducen las consecuencias negativas de las amenazas identitarias y favorecen un sentido de agencia y de compromiso afectivo con el perfil psicosocial.
- 5.- La identidad de psicólogos y psicólogas sociales está impregnada de tensión y conflicto, así como de la necesidad de reafirmar constantemente qué significa ser psicólogo/a social.
- 6.- Los resultados permiten identificar la importancia de procesos formativos en estudiantes de licenciatura que aporten claridad respecto al perfil profesional y que fomenten la adquisición de los valores, conocimientos y disposiciones característicos del grupo profesional.

Referencias

- Barrera-Herrera, A., Leal-Paredes, N., Cid-Penroz, A., Huerta-Espinoza, M. J., Riffo-Álvarez, C., Vallejos-Barrera, L., & Raipán-Gómez, P. (2024). Revisión narrativa del modelo de desarrollo positivo para adultos emergentes chilenos. *Universidad y Salud*, 26(2), 41–50. <https://doi.org/10.22267/rus.242602.324>
- Beech, N., Brown, A. D., Coupland, C., & Cutcher, L. (2021). Learning from difference and similarity: identities and relational reflexive learning. *Management Learning*, 52(4), 394-403. <https://doi.org/10.1177/13505076211038900>
- Billups, F. D. (2012). Conducting focus groups with college students: strategies to ensure success. Johnson & Wales University. Center for Research and Evaluation. https://scholarsarchive.jwu.edu/research_methodology/2/
- Burkitt, I. (2016). Relational agency: relational sociology, agency and interaction. *European Journal of Social Theory*, 19(3), 322-339. <https://doi.org/10.1177/1368431015591426>
- Chávez, C., Fauré, N. J., & Barril, J. C. (2022). The role of agency in the construction and development of professional identity. *Learning Research and Practice*, 9(2). <https://doi.org/10.1080/23735082.2022.2134575>
- Chen, S. (2020). Me, Myself, and I. Activating social identities to protect against identity threat. [Tesis doctoral], Dietrich School of Arts and Sciences. University of Pittsburgh. <https://d-scholarship.pitt.edu/39422/>
- Degn, L. (2018). Academic sensemaking and behavioral responses -exploring how academics perceive and respond to identity threats in times of turmoil. *Studies in Higher Education*, 43(2), 305-321. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1168796>
- Easterbrook, M. J., Harris, P. R., & Sherman, D. K. (2021). Self-affirmation theory in Educational Contexts. *Journal of Social Issues*, 77(3), 683-701. <https://doi.org/10.1111/josi.12459>

- Fife, S. T., & Gossner, J. D. (2024). Deductive qualitative analysis: evaluating, expanding, and refining theory. *International Journal of Qualitative Methods*, 23. <https://doi.org/10.1177/16094069241244856>
- Gallagher, S. (2007). Moral agency, self-consciousness and practical wisdom. *Journal of Consciousness Studies*, 14(5-6), 199-223. http://ummos.org/gallagher07jcs*.pdf
- Gardner, S. (2011). Taking selves seriously. En B. Webner, H. Karfriedrich, E. Marsal, T. Dobashi, & P. Schweitzer, *Cultural politics and identity* (pp. 79-89). Verlag. <https://philpapers.org/archive/GARTSS-6.pdf>
- George, M. M., Strauss, K., Mell, J. N., Vough, H. C. (2023). When “Who I am” is under threat to identity value, meanings and enactment. *Journal of Applied Psychology*, 108(12), 1952-1978. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2023-93532-001.pdf>
- Giménez, G. (2010). Cultura, identidad y procesos de individuación. UNAM. https://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/625trabajo.pdf
- Hanselman, P., Bruch, S., Gamoran, A. & Borman, G. (2014). Threat in context: school moderation of the impact of social identity threat on racial/ethnic achievement gaps. *Sociology of Education*, 87(2), 106-124. <https://doi.org/10.1177/0038040714525970>
- Hards, E., Rathbone, C. J., Ellis, J. A., & Reynolds, S. (2024). “What is the self anyway?” Towards a more parsimonious conceptualisation of the self: a review. *New Ideas in Psychology*, 74, 101080. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2024.101080>
- Hökkä, P., Rautiainen, M., Silander, T., & Eteläpelto, A. (2019). Collective agency- promoting leadership in Finnish teacher education. En J. Murray, A. Swennen, & C. Kosnik (Eds.), *International research, policy and practice in teacher education: insider perspectives* (pp.15–29). [Publicación anticipada en línea]. Springer. https://jyx.jyu.fi/jyx/Record/jyx_123456789_64227
- Hymer, C. (2021). There’s more than meets the I(identity): a multidimensional view of identity threat [Tesis doctoral]. University of South Carolina. <https://scholarcommons.sc.edu/etd/6223/>

- Jussupow, E., Heinzl, A., Spohrer, K., & Link, C. (2018). I am, We are. Conceptualizing professional identity threats from information technology. [Proceedings of the Thirty-Ninth International Conference on Information Systems, ICIS, 2018]. San Francisco, California. <https://aisel.aisnet.org/icis2018/impact/Presentations/8>
- Klemenčič, M. (2022). A theory of student agency in higher education. En C. Baik, & E. Kahu (Eds.), *Research handbook on student experiences in higher education*. [Submission version]. <https://doi.org/10.4337/9781802204193.00010>
- Korchagin, E. N., Lobanova, A. V. (2025). Professional identity of students. Psychological and pedagogical direction of training. *Journal of Modern Foreign Psychology*. 14(1), 45—56. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2025140105>
- Kosgaard, C. (2009). *Agency and Identity*. En C. Kosgaard, *Self-constitution. Agency, identity and integrity*. Oxford University Press.
- Marais, K., & Naudé, L. (2024). Identity in university students: the semiotic work of making sense of yourself. *Culture and Psychology*, 0(0), 1-18, <https://doi.org/10.1177/1354067X241242413>
- Miyake, A., Kost-Smith, L. E., Finkelstein, N. D., Pollock, S. J., Cohen, G. L., & Ito, T. A. (2010). Reducing the gender achievement gap in college science: a classroom study of values affirmation. *Science*, 330, 1234—1237. <https://doi.org/10.1126/science.1195996>
- Nigar, N., & Kostogriz, A. (2025). Unraveling Professional Identity through lived experiences over time: employing hermeneutic phenomenology and narrative inquiry. *SAGE Open*, 15(3). <https://doi.org/10.1177/2158244025134492>
- Osteen, P. J. (2013). Motivations, values, and conflict resolution: students integration of personal and professional identities. Florida State University Libraries. Faculty Publications. College of Social Work. <https://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu:252683/datastream/PDF/view>

- Park, J. J., & Schallert, D. L. (2019). Talking, reading, and writing like an educational psychologist: the role of discourse practices in graduate students' professional identity development. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.06.001>
- Petriglieri, J. L. (2011). Under threat: Responses to and the consequences of threats to individuals' identities. *Academy of Management Review*, 36(4), 641–662. <https://doi.org/10.5465/amr.2009.0087>
- Riepenhausen, A., Wackerhagen, C., Reppmann, Z. C., Deter, H., Kalisch, R., Veer, I. M., & Walter, H. (2022). Positive cognitive reappraisal in stress resilience, mental health, and well-being: a comprehensive systematic review. *Emotion Review*, 14(4), 310-331. <https://doi.org/10.1177/17540739221114642>
- Rios, K., Sosa, N., & Osborn, H. (2018). An experimental approach to intergroup threat theory: manipulations, moderators, and consequences of realistic vs. symbolic threat. *European Review of Social Psychology*, 29(1), 212-255. <https://doi.org/10.1080/10463283.2018.1537049>
- Rutherford, G. (2022). A semiotic cultural psychology theory of analysis of the signs 'We', 'Us', 'I' and 'Me'. *Culture and Psychology*, 28(3), 273-288. <https://doi.org/10.1177/1354067X211066817>
- Ryan, M., & Carmichael, M. A. (2016). Shaping (reflexive) professional identities across an undergraduate degree programme: a longitudinal case study. *Teaching in Higher Education*, 21(2), 151-165. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1122586>
- Schachter, E., & Rich, Y. (2011). Identity education: a conceptual framework for educational researchers and practitioners. *Educational Psychologist*, 46(4), 222-218. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00461520.2011.614509>
- Schubert, S., Buus, N., & Monrouxe, L. V. (2023). The development of professional identity in clinical psychologists: A scoping review. *Medical Education*, 57(7), 612-626. <https://doi.org/10.1111/medu.15082>

- Sherman, D. K. (2013). Self-affirmation: understanding the effects. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(11), 834-845. https://labs.psych.ucsb.edu/sherman/david/sites/labs.psych.ucsb.edu/sherman.david/files/pubs/sherman_2013.pdf
- Sherman, D. K., Hartson, K., Binning, K. R., Purdie-Vaughns, V., García, J., Taborsky-Barba, S., Tomassetti, S., Nussbaum, A. D., & Cohen, G. L. (2013). Deflecting the trajectory and changing the narrative: how self-affirmation affects academic performance and motivation under identity threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(4), 591-618. <https://labs.psych.ucsb.edu/sherman/david/publications/325>
- Sherman, D. K., Lokhande, M., Müller, T., & Cohen, G. L. (2021). Self-affirmation interventions. En G. M. Walton & A. J. Crum (Eds.), *Handbook of wise interventions: How social psychology can help people change* (pp. 63-99). The Guilford Press.
- Slepian, M. L., & Jacoby-Senghor, D. S. (2021). Identity threats in everyday life: distinguishing belonging from inclusion. *Social Psychological and Personality Science*, 12(3), 392-406. https://www.columbia.edu/~ms4992/Pubs/2021_Slepian-JacobySenghor_SPPS.pdf
- Stetsenko, A. (2017). Science education and transformative activist stance: activism as a quest for becoming via authentic-authorial contribution to communal practices. En L. Bryan & K. Tobin (Eds.), *13 Questions: reframing education's conversation: science* (pp. 33-47). Peter Lang. <https://shorturl.at/Jh5Tc>
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Estudios de psicología social. Herder.
- Turner, J. C. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Morata.
- Van Der Gaag, M. A. E., Gmelin, O. H., & De Ruiter, N. M. P. (2025). Understanding identity development in context: comparing reflective and situated approaches to identity. *Frontiers in Psychology*, 15:1467280. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1467280>

- Vough, H. C., Caza, B. B., & Maitlis, S. (2020). Making sense of myself : exploring the relationship between identity and sensemaking. En A. D. Brown (Ed.), *The Oxford handbook of identities in organizations* (pp. 244-260). Oxford Handbooks Online. <https://ora.ox.ac.uk/objects/uuid:0bd520e7-f3a6-4a61-ba8e-a506eacb5f61/files/rng451j05j>
- Weisz, B. M. (2017). A social identity threat approach to understanding and combating first-generation college students academic disadvantage [Tesis doctoral]. University of Connecticut. <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=7695&context=dissertations>
- Xu, L., Duan, P., Ma, L. & Dou, S. (2023). Professional Identity and self-regulated learning: the mediating role of intrinsic motivation and the moderating role of sense of school belonging. *Sage Open*, 1(11). <https://doi.org/10.1177/21582440231177034>

Envío a dictamen: 13 octubre 2025

Reenvío: 13 noviembre 2025

Aprobado: 24 noviembre 2025

Victor Gerardo Cárdenas González. Maestro en Filosofía de la Ciencia por la UAM y Psicólogo Social. Actualmente es profesor-investigador en el Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Imparte docencia en la licenciatura en Psicología Social. Entre sus líneas de investigación se encuentran “Educación Superior, Procesos y Sujetos” y “Psicología Social de la Educación”. Correo electrónico: vgcg@xanum.uam.mx Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9849-2987>

Alejandro Lara Figueroa. Doctor en Ciencias con Énfasis en Psicología y Maestro en Educación superior por parte de la UAEMex, Licenciado en Psicología por parte de la Universidad Autónoma Metropolitana, Docente en la Licenciatura en psicología en la Facultad de Ciencias de la

Conducta de la UAEMex. Miembro del área de Docencia en psicología social, Miembro del Centro de Estudios y Servicios Psicológicos Integrales. Coordinador del CESPI Itinerante. Áreas de énfasis: Psicología Comunitaria y Psicología social de la Salud. Correo: alara@uaemex.mx
Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-1254-1010>