

REPLANTEANDO LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS: UN ANÁLISIS DE PROBLEMAS Y ALGUNAS ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN

**Reconsidering psychologists' education:
an analysis of problems and some solving alternatives**

Silvia Macotela
Universidad Nacional Autónoma de México¹

RESUMEN

La última década se ha caracterizado por el surgimiento de diversas iniciativas en las instituciones de educación superior tendientes a desarrollar mejores programas de formación profesional. En este contexto, son numerosas las experiencias de modificación y adecuación de los planes de estudio correspondientes a la carrera de Psicología. A pesar de los avances logrados, persisten un conjunto de problemas que impiden que los propósitos perseguidos se logren. En el presente trabajo se analizan algunos de estos problemas, considerándolos como errores que deben superarse para llegar a una formación efectiva y eficaz de profesionales; entre otros, las interpretaciones equivocadas respecto de las motivaciones para elegir la carrera, las confusiones con respecto a lo que es y no es una profesión, y las limitantes de los modelos lineales de formación. Finalmente, se defiende la noción del practicante científico, el papel central del docente-profesionista y los modelos interactivos de formación para el ejercicio competente y competitivo.

Indicadores: Formación profesional; Papel del profesor; Modelos interactivos; Ejercicio profesional.

ABSTRACT

The last decade has been characterized by the emergence of several initiatives in high education institutions for the development of better formative professional programs. In this sense, there are numerous experiences of modification and adjustment of the professional curricula in Psychology. Despite of the im-

¹Facultad de Psicología, Av. Universidad 3004, Col. Copilco-Universidad, Del. Coyoacán, 04510 México, D.F., México, tel. 55-56-22-23-12, correo electrónico: macotela@servidor.unam.mx. Artículo recibido el 15 de junio y aceptado el 21 de octubre de 2006.

provements achieved, the problems persist which impedes to reach the pretended goals. In this paper some of those problems are reviewed and are considered as mistakes that must be corrected to achieve an effective educational development of professionals. For instance, the erroneous interpretations concerning the motivations to choose a career, the confusions about the profession, and the handicaps of the formative lineal models should be reviewed. Finally, the notion of practitioner-scientist, the central role of teacher-professional, and the need of developing interactive models for a competent and competitive exercise are supported.

Keywords: Professional formation; Teachers' role; Interactive models; Professional exercise.

INTRODUCCIÓN

Antes de proceder al análisis de los diversos problemas que se plantean sobre la formación de los psicólogos, es necesario partir de un conjunto de supuestos:

- La mayor parte de los estudiantes que deciden estudiar la carrera de psicología lo hacen con la intención de ejercer la profesión en alguno de sus ámbitos de aplicación y no la de dedicarse a la investigación o a la docencia en la disciplina; 2) Ingresan con el propósito de adquirir los conocimientos y las habilidades que les permitirán trabajar como psicólogos
- Frente a los fenómenos sociales que cambian con vertiginosa rapidez, la necesidad pública de profesionales competentes en la disciplina psicológica es cada vez más urgente y más extendida. Los usuarios de los servicios profesionales de los psicólogos asumen que los egresados de los programas de formación están capacitados para desarrollar un ejercicio profesional competente y ético, pues las instituciones de educación superior que se encargan de formar profesionales han asumido el compromiso de formar profesionales competentes capaces de contribuir a la solución de los diversos problemas que afectan a la población. Este compromiso se concreta en asegurar que los alumnos adquirirán los conocimientos y habilidades necesarios.
- Para la formación de profesionales competentes se requiere de formadores con amplia experiencia profesional que puedan transmitirla a sus estudiantes de manera directa, fungiendo como modelos a seguir, pero también se requiere que tengan amplia experiencia en

las tareas de investigación para vincularla con su experiencia profesional a través de la enseñanza.

- La formación de profesionales competentes exige el trabajo en escenarios auténticos bajo supervisión experta; es decir, sólo en situaciones reales puede formarse a los futuros profesionales a fin de que, en efecto, la formación ofrezca la posibilidad de una inserción fluida en el mercado laboral. Cuando se trabaja en escenarios reales mediante proyectos formales en los que simultáneamente se desarrollen habilidades profesionales y se realice investigación en dichas situaciones, se contribuye a difundir el campo de acción del psicólogo y a crear la necesidad de su participación.
- En el último análisis, el impacto de la psicología se determina en función de qué tanto la sociedad en su conjunto y las instituciones en lo particular muestran su aceptación a proyectos de formación, de investigación o simultáneos y de qué tanto se amplía la oferta laboral para los egresados de la carrera.

A lo largo de este trabajo se irán retomando estos supuestos, enlazándolos con el análisis de los problemas y con las alternativas de solución que habrán de plantearse. Pero antes es importante presentar algunas reflexiones respecto de la psicología como profesión.

La psicología ha tenido más dificultades que la mayoría de las disciplinas para definirse como profesión. En la tradición académica más ortodoxa, el trabajo profesional con frecuencia no resulta ser motivo de orgullo; por el contrario, se considera una labor poco elegante y más bien el último recurso para quienes no lograron ubicarse como parte del ámbito docente o de investigación. Esto ha ocasionado confusiones en las instituciones de educación superior que ofrecen la carrera de psicología, ya que para muchos de los que ahí laboran el enseñar psicología implica únicamente analizar numerosos textos y materiales que abordan la dimensión teórica y empírica de la disciplina. En esta perspectiva de enseñanza, el interés radicó durante mucho tiempo en la elección de los textos idóneos y muchas veces en la determinación de las asignaturas en función de los índices de dichos textos. Es claro que tal aproximación mantiene el academicismo de tipo enciclopédico. No obstante, esa visión poco tiene que ver con las aplicaciones que se derivan del conocimiento acumulado a lo largo de décadas en la disciplina psicológica. En consecuencia, para los alumnos resulta desconcertante cursar asignaturas que no reflejan sus expectativas al ingresar a la carrera.

En esencia, pareciera que en este escenario ejercer la psicología es más un motivo de pena que un logro.

De acuerdo con Peterson (1997), la psicología comenzó su evolución y crecimiento sobre la base de la filosofía. Más adelante, marcó su independencia como ciencia natural, y posteriormente desarrolló sus primeras aplicaciones como una ciencia-profesión. Esta evolución ha requerido replantear su definición de identidad, lo que no le ha sido demandado a otras disciplinas, como la medicina (interesada en mejorar la salud humana) o el derecho (centrado en la aplicación humana inmediata de los códigos legales).

Actualmente, la psicología parece estar ingresando en un nuevo momento en su evolución. Si bien continúa desarrollándose como disciplina académica, también ha ido adquiriendo reconocimiento como profesión. Hoy se asumen responsabilidades simultáneas o alternativas en la mayoría de los centros universitarios más conocidos, a saber: formar profesionales y científicos en la disciplina.

Conviene en este momento detenernos a averiguar lo que es y no una profesión.

Primero consideremos lo que *no* es una profesión:

- No se trata de una actividad que pueda equipararse a un arte ni a un oficio en que se encuentren implicadas destrezas poco repetibles o comunicables.
- Tampoco se basa en las intuiciones personales del practicante, de manera que no se puedan ubicar regularidades en su actuación.
- Mucho menos se refiere a la aplicación mecánica de técnicas invariantes ni de recetas que se empleen de forma rutinaria a todo tipo de situaciones.

Ahora véase lo que sí es una profesión. Si ha de servir a las necesidades de la sociedad y a un gremio particular de referencia, entonces una profesión debe cubrir al menos las siguientes condiciones (Flexner, 1985):

- Sus objetivos deben ser definidos y prácticos en lo inmediato.
- Existen conocimientos y técnicas que pueden enseñarse a nuevos miembros de un gremio para el logro de tales objetivos.
- La aplicación de las técnicas implica una operación intelectual no mecánica en la cual los practicantes utilizan tales técnicas y las adaptan responsablemente a las necesidades de los usuarios.

- Las técnicas son propias de la disciplina que ampara al gremio y son sustancialmente diferentes de las de otros profesionales.
- Los miembros de la profesión se aglutinan en torno a organizaciones profesionales que establecen los lineamientos de pertenencia.
- Las metas de la organización profesional incluyen la defensa de sus miembros y de los usuarios de sus servicios y entrañan un código ético compartido.

Una visión complementaria del concepto de profesión la proporcionan Hickson y Thomas (1969), en la cual ubican cuatro criterios para referirse al concepto: disciplinares, normativos, relacionales y gremiales.

Los criterios *disciplinares* tienen que ver con el cuerpo de conocimientos que subyace al conjunto de destrezas y habilidades que se despliegan en situaciones particulares y que, en esencia, se organizan en programas de formación o currículos diversos. Los criterios *normativos* se refieren a los códigos éticos que norman la actuación profesional y que implican necesariamente un alejamiento del beneficio profesional dirigiéndose hacia el ofrecimiento de servicio con un tinte altruista o en beneficio del otro. Por su parte, los criterios *relacionales* se refieren al conjunto de actividades de interacción del profesional con los usuarios de sus servicios y los intercambios que ocurren, por ejemplo, durante las actividades de evaluación y de intervención. También se refieren a las interacciones del profesional con sus pares y colegas, ya sea para difundir su trabajo en foros especializados o para discutir asuntos relacionados con fenómenos o problemas. Por último, los criterios *gremiales* se relacionan con las iniciativas de organización de los profesionales en grupos tales como asociaciones y sociedades, que propician tanto el sentido de pertenencia como la defensa y contribución al desarrollo de la profesión.

INICIATIVAS RECIENTES Y PROBLEMAS INHERENTES

Ahora bien, en realidad no hará más de quince años que en México se ha venido acentuando la inquietud por profesionalizar la disciplina psicológica para propósitos de formación. Anteriormente, la preocupación era la enseñanza de la psicología, pero entendida más bien como disciplina científica, lo que exigía la discusión y el análisis, pero no la aplicación de principios y postulados a los asuntos socialmente relevantes.

Dos son los elementos centrales que, a juicio de la presente autora, han ido modificando el estado de cosas. Primero, las discusiones sobre la necesidad de establecer en la formación de psicólogos una relación más clara entre teoría y práctica. Segundo, el considerar seriamente las expresiones comunes de los egresados en el sentido de que aprendían a ser psicólogos cuando habían salido de la carrera. Es a partir de aquí que empiezan realmente a perfilarse las iniciativas más efectivas para la formación de psicólogos al amparo del concepto de profesionalización de la disciplina.

Con base en estas consideraciones, diversas instituciones de educación superior han emprendido la tarea de reformular sus planes de estudio buscando dar a la formación de psicólogos ese aspecto profesional que no había sido considerado con seriedad.

A partir de una revisión general de diversos programas que ya se han instrumentado o que se encuentran en la etapa de propuesta en diferentes partes de nuestro país, pueden hallarse diversos elementos comunes. Por un lado, se privilegia la noción de flexibilidad, de manera que se da cabida a los ajustes que demandan los cambios en lo referente a las condiciones disciplinares o sociales. Por otro, se pone el acento en el conocimiento del entorno en el que habrá de ejercerse la profesión. Existe un fundamento teórico común identificable. Se plantean también los conceptos de tutor y tutoría como elementos centrales, y, en general, se aprecian estructuras muy semejantes que comienzan con ejes comunes y se diversifican en opciones, muchas de las cuales se adaptan a las necesidades e intereses de los alumnos en lo individual.

No obstante, si bien en el discurso las iniciativas son respetables, ninguna resuelve de manera precisa un conjunto de limitaciones que a la larga redundarán en perjuicio del logro de sus propósitos. A continuación se analizan someramente algunas de tales limitaciones.

En principio, se olvida considerar una expectativa válida de los estudiantes fundada en un compromiso asumido por las instituciones que ofrecen la carrera de psicología; nos referimos a la expectativa de formarse *como profesionales* de la psicología. Cuando se plantean conjuntos de asignaturas a manera de ejes teóricos sin contacto con los escenarios de posible aplicación profesional, se está entrando nuevamente en la dinámica del academicismo más tradicional; por supuesto que el conocimiento teórico es indispensable, pero solamente adquiere significado cuando se articula desde los primeros momentos de la

formación con los problemas reales y socialmente relevantes. No es suficiente la lectura y discusión de materiales; antes bien, es indispensable su vinculación con las aplicaciones inherentes. En consecuencia, las asignaturas tienen que resultar significativas para los alumnos en la dimensión de conocimientos y en lo que implica formarlos como profesionales.

En segundo término, se tiende a asumir que los formadores lo son por el simple hecho de denominarse como tales; en último análisis, es claro que para formar profesionales hay que ser profesional. Es indispensable la experiencia directa. En la mayor parte de las instituciones formadoras de psicólogos la experiencia profesional no es requisito para ser contratado como docente. Es más, son innumerables las experiencias de contratación de egresados para formar parte de las plantas académicas inmediatamente después de terminar sus estudios.

Existe además la tendencia a asumir que si se le ofrece un texto de referencia a un estudiante, éste podrá extrapolar su contenido a problemas reales cuando estos aparezcan; sin embargo, se ha demostrado una y otra vez que no ocurre así y que esta visión lineal es limitada. También es inadecuado suponer que es suficiente darle indicaciones a un estudiante sobre casos hipotéticos para que actúe de determinada manera cuando se requiera. No son suficientes la literatura especializada ni las indicaciones para hablar de una formación efectiva. Se necesita un cambio de disposición de los formadores en el sentido de asumirse como tutores y como modelos.

Por otro lado, hay quienes aceptan que se requiere de una formación en situaciones reales, pero suponen que ello significa hacer visitas o, en el mejor de los casos, realizar observaciones por algunas horas que le proporcionen al estudiante "una idea" de lo que podría encontrar una vez que empiece su ejercicio profesional. Trátese de escenarios hospitalarios, educacionales o laborales, este tipo de contactos son insuficientes para poder considerarlos como elementos efectivos de una formación profesional.

Adicionalmente, en muchas ocasiones los miembros de una planta académica se dividen en bandos. En un lado se encuentran los investigadores y en otro los docentes. Cada uno tiene argumentos para defender su territorio y para mantener las fronteras; no obstante, cuando se plantean funciones sustantivas como la docencia y la investigación en una institución de educación superior, no debiera considerarse como natural la separación, sino más bien debe buscarse la articulación

entre ambas. En el caso de la formación profesional, la investigación aplicada es la que se ajusta de manera directa a la noción de formar en situaciones reales para la solución de problemas propios de la disciplina psicológica; en otras palabras, se requiere de docentes-investigadores que aprovechen el conocimiento derivado de la investigación para desarrollar nuevos proyectos aplicados en los que participen los alumnos como parte sustancial de su formación.

Relacionado con lo anterior, conviene reflexionar sobre los propósitos de la investigación y los del ejercicio profesional. En última instancia, el ejercicio profesional y el servicio que se proporciona mediante este está determinado principalmente por las necesidades del usuario. A diferencia de la investigación –en donde es el investigador el que elige el tema a investigar–, en el caso de la práctica es el usuario el que define lo que el profesional habrá de realizar. En la investigación aplicada en la perspectiva que proponemos, el tema de estudio puede ajustarse a las necesidades de los usuarios, de manera que en ambas iniciativas coincida el propósito.

Un aspecto más a considerar se refiere a la defensa a ultranza de formar profesionales mediante la enseñanza de habilidades y destrezas; por supuesto que esta es una intención predominante en todo programa de formación profesional, pero no tendría sentido si no viniera acompañada del corpus de conocimientos del que originalmente se desprendieron las dimensiones instrumentales de una profesión. De la misma manera que es un error suponer que la formación profesional se refiere exclusivamente a la adquisición de conocimientos en el estudiante en formación, lo es asimismo suponer que la formación profesional se refiere únicamente a enseñar habilidades y destrezas. Sin la articulación de ambos componentes en un todo instruccional, la formación se ve dramáticamente limitada. En otras palabras, es necesario *saber* psicología a la par que *saber hacer* psicología.

ALTERNATIVAS BASADAS EN UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN

Frente a los diversos problemas considerados, es necesario plantear alternativas de solución. Para ello se toma en consideración una experiencia de formación que ha sido probada a lo largo de cinco generaciones y que sirve como antecedente a las propuestas que se harán en su momento.

En el año de 1999 se desarrolló un proyecto financiado por la Universidad Nacional Autónoma de México en el cual se probó un modelo para la intervención psicológica en escenarios educativos (Macotela y Paredes, 2003). A continuación se resumen algunas de sus características ya que sirve de base para proponer algunas alternativas de solución a los problemas señalados hasta el momento.

Dicho modelo se originó en la búsqueda de opciones de formación para el ejercicio profesional competente y competitivo en el área de psicología escolar. Los fundamentos del modelo establecen la necesidad reconocida de formar en escenarios reales, de ofrecer una supervisión experta que gradualmente se desvanezca y de una organización flexible que se adapte permanentemente a los avances disciplinares y las demandas del contexto.

El modelo procura articular tres ejes fundamentales: 1) el ofrecimiento de servicio psicológico profesional a instituciones educativas, 2) la realización de investigación aplicada dentro de las instituciones y con los agentes sociales relacionados y 3) la formación de especialistas a través de su participación en el servicio y los proyectos de investigación.

El servicio profesional se refiere a responder a las necesidades de la institución en lo relativo a la evaluación e intervención psicológica; quienes lo instrumentan son los estudiantes en formación, con la supervisión de miembros de la planta académica de la Facultad de Psicología.

Por su parte, la investigación aplicada se refiere al desarrollo de un proyecto vinculado de manera directa con las necesidades de atención planteadas por las instituciones educativas y con los intereses del académico responsable.

En el eje de formación se enlazan los dos anteriores, de manera que las habilidades profesionales se desarrollan y fortalecen a medida que se lleva a cabo el proyecto de investigación aplicada, cuyos propósitos y procedimientos están basados en las necesidades de participación profesional previamente sugeridas por las instituciones.

Es menester subrayar que los objetivos en esta perspectiva de investigación aplicada están dados de inicio por las necesidades del usuario, lo que contrasta radicalmente con la lógica típica de la investigación, en la que el objetivo de investigación lo propone el investigador.

El modelo opera desde hace siete años en el programa de Maestría en Psicología de la institución. Tiene una duración de cuatro semestres y se desarrolla en instituciones educativas (o sedes) en los

niveles de preescolar, primaria y secundaria. La dinámica de trabajo se conceptúa bajo la denominación de residencia. Los estudiantes pasan en las sedes un promedio de 1,650 horas a lo largo de los semestres, es decir, que prácticamente residen en los escenarios en los que trabajan. En cada sede o escenario un tutor se responsabiliza de la supervisión y conducción de los proyectos. En consecuencia, el modelo tiene como propósito formar especialistas altamente capacitados a partir de una concepción más formativa que informativa que considere competencias profesionales que conduzcan a un ejercicio calificado, a la vez que enseñe y motive a aprender de forma autónoma, procurando el apoyo del saber científico y técnico, así como el respeto a los marcos éticos correspondientes.

El modelo se basa en el “aprender haciendo” (Schön, 1987, 1992), en el cual se enfatiza la necesidad de que los aprendices tengan la oportunidad de integrar y compartir sus propias aproximaciones a las tareas, problemas encontrados, entendimientos y reflexiones en escenarios auténticos, en los que existe un tutor que promueve el desarrollo y ejercitación de competencias compuestas de conocimientos, habilidades y actitudes (Gonczi y Athanasou, 1996; Peterson, 1997; Richardson, 1990). De esta forma, el modelo sostiene que un profesional competente y competitivo debe ser capaz de articular los conocimientos teórico-metodológicos propios de la disciplina con las habilidades para seleccionar, adaptar o crear técnicas y procedimientos pertinentes a los fenómenos de interés, a la vez que desarrolla una actitud responsable hacia la formación y actualización permanente y de compromiso ético en su quehacer profesional. Por ende, el conocimiento conceptual resulta significativo porque se le relaciona con las situaciones en las que se aplica.

El objetivo general del modelo consiste en formar especialistas que contribuyan al mejoramiento de las condiciones que inciden en el aprendizaje y el desarrollo integral del alumno de educación básica. Para el logro de este objetivo, las actividades instruccionales se dirigen al desarrollo y fortalecimiento de los siguientes elementos de la formación:

- Conocimiento y ponderación de las diferencias conceptuales y metodológicas de las técnicas y modelos alternativos de la psicología aplicada a la educación.
- Capacidad para sustentar el ejercicio profesional en el saber científico y tecnológico y en el conocimiento del contexto social y cultural de la comunidad.

- Conceptuación de los fenómenos educativos a partir de una perspectiva integral que incluya al educando, la familia, la escuela y la comunidad.
- Capacidad para trabajar en forma colaborativa con pares y con profesionales afines, deslindando así los alcances de la disciplina psicológica de los de otras profesiones.
- Motivación hacia el aprendizaje y superación permanentes.
- Respeto a la normatividad ética en el ejercicio de la profesión.

Lo anterior se concreta en tres funciones profesionales principales a lo largo del trabajo que realizan los alumnos durante el periodo de formación especializada. Estas tres funciones constituyen en esencia los ejes del modelo, a saber:

Evaluación: Consiste en la utilización apropiada de las técnicas cuantitativas y cualitativas que permitan la planeación y determinación del impacto de las intervenciones y promuevan una comprensión integral del fenómeno de interés. Incluye la utilización adecuada de las técnicas pertinentes, la interpretación de los resultados, la integración de fuentes y la comunicación adecuada a los agentes sociales correspondientes y a otros profesionales.

Intervención: Se refiere al diseño e implantación de procedimientos de intervención para el fortalecimiento de los recursos de aprendizaje del individuo y del grupo, incidiendo en su contexto educativo y familiar.

Investigación: Es el eje alrededor del cual se articulan los anteriores. Implica el dominio de los métodos que sustentan a la investigación aplicada, empleando métodos cualitativos y cuantitativos para el desarrollo de una actitud de investigación acerca de los fenómenos educativos, los problemas escolares y las formas de solucionarlos.

Las actividades académicas incluyen dos modalidades: la de seminarios, cursillos o talleres y la de práctica supervisada. La primera de ellas tiene por objeto apoyar teórica y metodológicamente las actividades prácticas que el alumno lleva a cabo en el escenario, y está organizada de forma que el alumno adquiera una visión amplia del campo de interés, a la vez que desarrolla un conocimiento específico respecto de los problemas y población con la que trabajará en el escenario. En la Figura 1 se muestran las actividades instruccionales a manera de programación y denominación de los seminarios por semestre.

Figura 1. Actividades instruccionales.

SEMINARIOS	SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III	SEMESTRE IV
Métodos de investigación aplicada	Tronco común	Tronco común		
Medición y evaluación	Tronco común	Tronco común		
Teorías y modelos de intervención	Tronco común	Tronco común	Tronco común	
Métodos de investigación aplicada in situ	Sede	Sede	Sede	Sede
Medición y evaluación in situ	Sede	Sede	Sede	Sede
Teorías y modelos de intervención in situ	Sede	Sede	Sede	Sede

Como puede observarse en la figura, es en los primeros dos semestres en los que se concentra la mayoría de las actividades propiamente teóricas, en tanto que las actividades en campo van aumentando hasta abarcar la mayor parte del tiempo en el último semestre. Puede apreciarse también que las actividades teóricas abarcan la revisión de materiales genéricos, por un lado de orden conceptual, como es el caso de las tres asignaturas de Teorías y Modelos de Intervención en Educación. Por otro lado, se encuentran las asignaturas de naturaleza metodológica e instrumental, como Método y Medición y Evaluación. El fundamento de estas asignaturas estriba en dotar al estudiante de los conocimientos que les permitan manejar los conceptos, métodos y herramientas que se requieren frente a fenómenos educativos. Finalmente, en esta figura se aprecia cómo en cada una de las sedes en donde se están desarrollando las habilidades y destrezas pertinentes se incorporan también los seminarios específicos a cada sede, que rescatan la nomenclatura de los seminarios teóricos generales. La diferencia es que el material que se revisa corresponde específicamente a los temas abordados en cada escenario.

El modelo de formación privilegia el desarrollo de competencias que articulan conocimientos habilidades y actitudes en una perspectiva holística (Gonczi y Athanasou, 1996; Hager y Beckett, 1996).

En la Figura 2 se muestran las habilidades profesionales que desarrollan los alumnos durante cada uno de los semestres a través de la supervisión experta. Se incluye aquí la relación con la población meta y la vinculación con la investigación, que funge como eje articulador de las habilidades.

Figura 2. Habilidades profesionales y su relación con la población y la investigación.

INVESTIGACIÓN	HABILIDADES PROFESIONALES	POBLACIÓN META
	Evaluación inicial (agotamiento de fuentes)	NIÑOS
	Planeación de la intervención (integración de fuentes)	
	Intervención (instrumentación de acciones)	PADRES
	Evaluación de la intervención (cumplimiento de objetivos)	
	Comunicación (diseminación de información)	DOCENTES

Debe hacerse notar que se hace referencia a las habilidades que se despliegan ante situaciones generales pero que requieren adaptarse a las situaciones específicas.

Cuando se trata de la habilidad implicada en la *evaluación inicial*, el acento se pone en el agotamiento de fuentes de información, lo que permitirá sustentar y tomar las decisiones pertinentes para abordar el fenómeno o los problemas de interés. Se incluye aquí la empatía con la población, la realización de entrevistas, el diseño de protocolos, la aplicación de instrumentos y la integración de resultados.

La *planeación de la intervención* se refiere a integrar las fuentes de información con los recursos profesionales que harán posible resolver, mejorar o modificar un fenómeno o problema a fin de programar el conjunto de acciones concretas que harán posible cumplir con tal fin. Se incluye aquí el establecimiento de metas junto con los agentes sociales, la especificación de procedimientos, la elaboración de cartas descriptivas, la programación de actividades a realizar y la secuencia correspondiente, los mecanismos para determinar avances y el diseño o adecuación de los materiales que será menester utilizar.

La *intervención* tiene que ver con la instrumentación propiamente dicha de las acciones previstas durante la planificación, incluido el conjunto total de estrategias dirigidas a abordar el fenómeno o problema, con el propósito de incidir sobre él. Consta de la habilidad para realizar ajustes al plan original en función de los eventos que van ocurriendo a medida que se interviene y que en ocasiones exigen que se modifiquen los planes iniciales. Se consideran aquí los procedimientos de tipo grupal o individual, la discusión de casos y la resolución de problemas emergentes.

La *evaluación de la intervención* está relacionada con el análisis del grado en que los objetivos se alcanzaron; con la identificación de los factores que contribuyeron al logro, el fracaso o las limitaciones del programa de intervención; el análisis de la eficiencia, pertinencia, suficiencia y relevancia de los procedimientos, materiales e instrumentos utilizados; el análisis de la validez social y del costo beneficio de la intervención, y la justificación de los ajustes realizados.

Por su parte, la habilidad de *comunicación* permite la diseminación de información mediante la integración y presentación de modalidades diversas de informes y reportes dirigidos a los diversos agentes sociales (niños, padres, maestros y directivos de la institución educativa), así como a la comunidad profesional y científica cuando se trata de presentaciones en foros especializados.

Dos cosas son importantes de destacar en la Figura 2. Primero, el papel que desempeña la investigación, alrededor de la cual se articulan las habilidades desplegadas frente al fenómeno o problema. Queda claro que las habilidades profesionales especificadas son las mismas que incluye un proyecto de investigación; la diferencia es que se trata de investigación aplicada organizada en función de las necesidades del usuario, principalmente. En segundo lugar, conviene subrayar que si bien las habilidades están presentadas en el orden en el que naturalmente ocurren, esto no quiere decir que el proceso sea totalmente lineal. Es factible que haya que comunicar durante la obtención de información, o bien evaluar la intervención durante la intervención misma. De hecho, entonces, se trata de un proceso dinámico en el que las habilidades se despliegan no en un orden invariante, sino de forma recursiva a manera de espiral.

El segundo componente de las actividades académicas lo constituye la práctica supervisada que se desarrolla a través de modelamiento por parte del supervisor in situ, práctica simulada con retroalimentación, práctica supervisada en el escenario y disminución gradual de la supervisión.

El sistema de supervisión se organiza de la siguiente manera:

- Cada sede cuenta con un tutor-supervisor, que es el responsable del proyecto a desarrollar en la sede, quien brinda asesorías teóricas y metodológicas a los alumnos para desarrollar el proyecto personal de investigación aplicada.
- La supervisión que se brinda al alumno es continua, con apoyo de un registro de las actividades diarias realizadas por el estudiante con

el fin de documentar su avance. Conforme el estudiante avanza en la habilidad, se retira gradualmente la supervisión.

- El alumno lleva un diario o bitácora de campo con fines de evaluación y retroalimentación.
- El tutor-supervisor enfatiza y discute con los alumnos en cada actividad realizada los aspectos éticos inherentes.

A lo largo de la instrumentación del modelo, los alumnos participan en equipo en actividades adicionales tales como discusión de casos, elaboración de diario de campo, reuniones operativas y presentaciones en foros académicos; esto último es particularmente importante puesto que forma parte de la preparación para la obtención del grado. Por un lado, los alumnos se comprometen a participar a partir del tercer semestre en al menos un congreso nacional y, en la medida de lo posible, en uno internacional. Tal participación se desprende del proyecto de investigación aplicada realizado en la sede con la población correspondiente. Por otro lado, los alumnos participan al final de cada semestre en un coloquio abierto organizado por el programa, de manera que presentan gradualmente los avances en su proyecto hasta su conclusión en el cuarto semestre; esta última presentación constituye generalmente el antecedente inmediato del trabajo para obtención del grado.

En lo que concierne a la evaluación, son diversos los elementos que se consideran. Por un lado, la evaluación en los seminarios teóricos generales de tronco común y en los seminarios específicos a la temática del escenario; por el otro, la actuación específica en las habilidades profesionales de evaluación inicial, planeación de la intervención, intervención propiamente dicha, evaluación de la intervención y comunicación. Es menester recordar que todas ellas se articulan alrededor de un proyecto de investigación aplicada.

Adicionalmente, se incluye el desarrollo de materiales que hacen posible dejar constancia del paso de los alumnos durante su formación en el modelo, los que se refieren a productos concretos que formaron parte del proyecto de investigación y que pueden ser instrumentos que fueron diseñados y probados, programas para promover propósitos específicos (por ejemplo, solución de problemas matemáticos o disciplina en el salón de clase), los que pueden ser manuales para padres a fin de promover el aprendizaje, o bien artículos de investigación sobre los temas abordados en el escenario.

Parte de la evaluación la constituye también la participación en los coloquios del modelo de residencia. Como ya se señaló, dichos coloquios son semestrales y son oportunidades de documentar y difundir avances en los proyectos personales, así como de intercambiar las experiencias de todos los alumnos que participan en los diferentes escenarios. Un aspecto a destacar es que las presentaciones reciben retroalimentación de los tutores y de los demás alumnos.

Dos elementos más en la evaluación de los alumnos son las participaciones externas a las actividades programadas dentro del modelo, como las ponencias en congresos nacionales e internacionales. Por definición, la aceptación del trabajo en estos actos académicos es un indicador de la solidez con la que se está trabajando, y es también la oportunidad para continuar preparándose para la defensa final del trabajo realizado.

Finalmente, se cierra la evaluación mediante un instrumento de 127 reactivos en el que los alumnos reflexionan sobre el desarrollo de sus habilidades profesionales (Macotela, Flores, Jiménez y cols., 2002). Se rescatan aquí las habilidades ya citadas con anterioridad, pero la particularidad es que se desglosan, de manera que el alumno pueda reconocer su propia actuación en función de las diferentes particularidades que asume cada habilidad genérica. Se analiza semestre a semestre la percepción que tiene el alumno de su trayectoria en cada conjunto de habilidades, quien también evalúa las condiciones de trabajo en su escenario específico y a su tutor.

Para terminar con la descripción del modelo, es conveniente señalar que una aproximación de esta naturaleza tiene por definición repercusiones en cuanto a la imagen que se ofrece del psicólogo; es decir, repercusiones disciplinares.

En esencia, contribuye a modificar la imagen que se tiene sobre la función tradicional de este profesional en los escenarios educativos. A diferencia de la función diagnóstica común que los psicólogos llevan a cabo en los ámbitos educativos, las actividades realizadas abordan la intervención directa en el problema o fenómeno de interés. Además, en contraste con la aproximación correctiva que se asume regularmente, se trabaja en actividades que tienden a la promoción, al mejoramiento y a la prevención de problemas. También se pone el acento en trabajar con todos los actores involucrados en la situación modificando el énfasis hacia el trabajo con personas en lo individual.

Hasta aquí la descripción del modelo. Para propósitos del presente trabajo, en este momento se rescatan y adaptan algunos de los componentes que han probado ser efectivos en el modelo a fin de proceder a plantear alternativas de solución a los problemas anteriormente planteados.

ARTICULACIÓN ENSEÑANZA-INVESTIGACIÓN-EJERCICIO PROFESIONAL

De manera general, el modelo proporciona evidencia de que la formación profesional puede visualizarse de manera combinada e interactiva. Se ha demostrado que a partir de un proyecto en la línea de interés de un académico se entabla relación con instituciones, a las cuales se propone dicho proyecto buscando su relación con sus necesidades. Una vez realizados ciertos ajustes bilaterales, se incorpora a un grupo de estudiantes en formación, quienes se integran al proyecto general cuyos propósitos no sólo son de generar conocimiento, sino de atender a las necesidades de los agentes sociales involucrados. Aquí entra en juego el ofrecimiento del servicio profesional, que será suministrado por los alumnos con la supervisión constante del académico que funge como su tutor.

FORMACIÓN Y DESARROLLO CON PROYECTOS APLICADOS

Los proyectos representan oportunidades para que cada académico profesor se desarrolle en su línea de interés. Se trata de impulsar proyectos que se inserten en escenarios auténticos (escolares, hospitalarios, comunitarios, laborales, etc.). La opción ofrece dos ventajas notables: una en beneficio del alumno (aprender haciendo, aprender en situaciones reales, contar con la supervisión del tutor, ir adquiriendo pericia creciente) y otra para el tutor, que implica tener oportunidades de desarrollo académico, y, dada la posibilidad de realizar investigación aplicada, de reunir datos y analizarlos junto con los alumnos y de aprovechar la experiencia para traducirla en presentaciones y publicaciones diversas (ponencias, artículos de investigación, manuales profesionales, etc.).

Compromisos asumidos por los tutores participantes

A diferencia del papel tradicional del maestro que dicta cátedra y hace exámenes sobre el contenido revisado, el papel del docente en un modelo de esta naturaleza es radicalmente diferente. El docente se asume como tutor de los alumnos y se compromete a acompañarlos permanentemente; esto es, modela, supervisa, asesora y corrige inicialmente de manera protagónica. Sin embargo, va disminuyendo gradualmente su participación para permitir que el alumno sea el que vaya desplegando y dominando las habilidades aprendidas, hasta ser quien se responsabilice totalmente de las actividades profesionales previstas.

Tiempos extendidos

El modelo señala la conveniencia de que el tiempo de permanencia en un escenario permita el despliegue en tiempo de la secuencia clásica de solución de problemas, a saber: reconocimiento del problema, planeación para solucionarlo, instrumentación de las acciones de solución y evaluación de los efectos de dicha instrumentación. Para ello, se recomienda el trabajo en escenarios, de preferencia durante un periodo con duración de dos semestres por cada uno de al menos tres ámbitos distintos (educativos, laborales, etc.), tomando en cuenta que los proyectos deben asegurar que las actividades previstas se lleven al cabo.

Grupos pequeños de alumnos

El modelo descrito ha proporcionado evidencia de que el número de alumnos con el que se puede trabajar de forma eficiente fluctúa entre cuatro y ocho. Cuando el tutor se está iniciando en este tipo de experiencias es preferible que el número de alumnos sea menor, pero a medida que fortalece su experiencia puede aceptar más alumnos por grupo. Una situación a considerar es el cupo que hay en los diversos escenarios, y forma parte de las condiciones que tiene que negociar el tutor con las autoridades respectivas antes de empezar el trabajo en el escenario. En resumen, dado que se asume que en una iniciativa de esta naturaleza tanto tutor como alumnos residirán en el escenario por periodos relativamente prolongados, se genera una dinámica de responsabilidad compartida que forma parte fundamental de la formación.

Duración promedio de quince horas semanales en escenario

Dado que se trata de desarrollar y fortalecer habilidades relacionadas con la evaluación y la intervención, conviene considerar un tiempo de estancia en el escenario de entre tres y cuatro horas diarias durante cuatro días a la semana. Resulta ideal contar con un día adicional para revisar las actividades realizadas, el avance de cada alumno y la literatura pertinente.

CONCLUSIONES

El trabajo profesional requiere de un diseño complejo de servicios que atiendan a las necesidades de usuarios cuyas características y recursos difieren de un caso a otro y para quienes los servicios ofrecidos pueden cambiar de un momento a otro.

Es claro entonces que cuando se trata de formar profesionales es importante tener claros los parámetros que definen a una profesión. En este trabajo se ha hecho hincapié en algunos de ellos, pero conviene resaltar que formar a un profesional implica reconocer la necesidad de apoyar el desarrollo de habilidades de alta adaptabilidad. Durante el ejercicio profesional, los fenómenos o problemas y las condiciones en las que ocurren serán de naturaleza cambiante, y el profesional debe estar capacitado para responder a los cambios; sin embargo, no se puede esperar a que esto ocurra cuando egrese de un programa de formación; por el contrario, deben proporcionarse las oportunidades para experimentar dichas circunstancias a lo largo de la formación con el apoyo permanente del cuerpo de conocimientos que define a la disciplina. No se trata de formar únicamente teóricos o técnicos en la disciplina, sino de formar profesionales.

En esta perspectiva, la actitud del profesional se asemeja en gran medida al del científico, pero asume un matiz particular en el sentido de que el profesional se compromete al suministro de servicios, pero también a su evaluación permanente con el propósito de mejorar e innovar.

La evaluación implica un proceso constante de indagación cuyo primer paso es la valoración de las condiciones que circundan al problema de interés. De la información obtenida se procede a la formulación de un plan de acción al cual sigue su instrumentación. El siguiente

paso es la evaluación de los efectos de la acción concreta; si los efectos son los deseables o esperados, el ciclo termina; si no es así, se reinicia el proceso.

La forma en que puede incorporarse esta concepción a la formación de profesionales especializados implica propiciar que el estudiante conduzca indagaciones a lo largo de una variedad de situaciones con el apoyo de una supervisión experta, pero que a la vez considere la contribución a las formas de indagar y de utilizar la información por parte del propio estudiante para abordar los fenómenos de interés.

En consecuencia, se defiende aquí la noción del practicante científico (Barlow, Hayes y Nelson, 1984; Kanfer, 1990), que aborda los fenómenos o problemas con una actitud de investigador, cuestionando permanentemente su actuación y documentando las acciones que realiza. Defendemos también el concepto del docente-profesionista por considerarlo el elemento central de todo programa de formación profesional. No basta el soporte conceptual al desarrollar una propuesta curricular; quienes habrán de instrumentarlo a la larga son los miembros de la planta académica, y mientras estos carezcan de experiencia profesional se verán limitados en su papel de formadores de profesionistas. Por ello, hemos insistido en la opción de generar proyectos en campo que permitan ir desarrollando la experiencia y articulando los propósitos de la investigación aplicada con los del suministro de servicios profesionales.

Considerar las alternativas propuestas puede tener repercusiones importantes no sólo en la disciplina sino en los usuarios. Afectaría el tipo de trabajo que hacemos y los lugares en donde lo hacemos, el tipo de entrenamiento que ofrecemos y las formas de trabajo en las instituciones en las cuales el entrenamiento se realiza, así como la apreciación que tienen los alumnos y los usuarios del campo de acción y el tipo de ejercicio profesional de los psicólogos en diferentes ámbitos.

Para terminar, es pertinente retomar los supuestos con los que comenzó este trabajo.

- La mayoría de los estudiantes de psicología tienen la intención de ejercer la profesión.
- La necesidad pública de profesionales competentes es cada vez más urgente.
- Los centros de formación se comprometen a formar profesionales competentes.
- Los formadores de profesionales deben ser profesionales.
- La formación de profesionales debe hacerse en escenarios auténticos con lo que se difunde el campo de acción del psicólogo.

- El impacto de la psicología se aprecia en la aceptación de proyectos y en la ampliación de la oferta de trabajo.

Presentar nuevamente estos supuestos permite reiterar la importancia que revisten en nuestra perspectiva, así como su relación con el análisis y las alternativas que hemos presentado, a fin de asegurar mejores oportunidades de formación para los futuros psicólogos.

REFERENCIAS

- Barlow, D.H., Hayes, S.C. y Nelson, R.O. (1984). *The scientist-practitioner: Research and accountability in clinical and educational settings*. New York: Pergamon Press.
- Flexner, A. (1985). Undergraduate medical education. *New Zeland Medical Journal*, 98(792), 1049-1052.
- Gonczy, A. y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias: perspectivas de la teoría y práctica en Australia. En A. Argüelles (Coord.): *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- Hager, P. y Beckett, D. (1996). Bases filosóficas del concepto integrado de competencia. En A. Argüelles (Coord.): *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- Hickson, D.J. y Thomas, M.W. (1969). Professionalization in Britain: A preliminary measurement. *Sociology*, 3, 37-53.
- Kanfer, F.H. (1990). The scientist-practitioner connection: A bridge in need of constant attention. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21, 264-270.
- Macotela, S., Flores, R., Jiménez, E., Paredes, H., Seda, I. y Vega, L. (2002). *Un modelo de formación para la intervención psicológica en escenarios educativos*. Texto inédito. México: Facultad de Psicología de la UNAM.
- Macotela, S. y Paredes, H. (2003). Formación de psicólogos escolares con base en un modelo de supervisión experta en campo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8(1), 5-25.
- Peterson, D.R. (1997). *Educating professional psychologists: History and guiding conception*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Richardson, V. (1990). Significant and worthwhile change in teaching practice. *Educational Researcher*, 19(7), 10-18.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco; Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

