

44 29

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA

**Diagnóstico de necesidades de educación continua del
Psicólogo Educativo en el campo de la educación**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N
FERNANDO FIERRO LUNA
MARIA DEL SOCORRO LUNA AVILA



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

Introducción.....	
1. La formación profesional del psicólogo en México.....	5
1.1 El concepto de profesional.....	5
1.2 Antecedentes, situación actual y prospectiva de las profesiones en México.....	9
1.3 El concepto de currículum.....	30
1.3.1 Antecedentes.....	30
1.3.2 Influencia del diseño curricular en Educación Superior en México.....	42
1.4 El currículum para la formación profesional del psicólogo.....	54
1.4.1 Antecedentes.....	54
1.4.2 Estructura actual del currículum para la formación del psicólogo en la Facultad de Psicología de la UNAM.....	81
2. Mercado laboral y práctica profesional del psicólogo.....	100
2.1 Educación y mercado laboral.....	101
2.1.1 Educación y mercado laboral en el marco de la Economía de la Educación.....	103
2.1.2 Educación y mercado laboral, 2 enfoques para su estudio.....	115
2.1.2.1 Economía de la educación y sociología funcionalista.....	115
2.1.2.2 El enfoque alternativo.....	116
2.2 Práctica profesional.....	131
2.3 Breve bosquejo de los orígenes de la psicología en México y su repercusión en la práctica profesional.....	139
2.4 Perfil profesional del psicólogo.....	151
2.4.1 Perfil profesional del psicólogo educativo.....	179
2.5 Investigaciones sobre el mercado laboral y práctica profesional del psicólogo.....	188

2.5.1 Investigaciones referidas a la psicología educativa.....	195
3. La educación continua.....	213
3.1 Antecedentes del concepto de educación continua.....	214
3.2 La definición de educación continua para las profesio- nes.....	229
3.3 Origen y papel de la educación continua para las pro- fesiones en el plano internacional.....	232
3.4 La educación continua para las profesiones en México.....	238
3.5 Algunas consideraciones pedagógicas de la educación - continua para las profesiones.....	269
3.6 La educación continua en la Facultad de Psicología.....	294
4. Método.....	305
4.1 Propósito de la investigación.....	305
4.2 Planteamiento del problema.....	307
4.3 Objetivos de la investigación.....	308
4.4 Justificación.....	309
4.5 Selección de la muestra.....	311
4.6 Sujetos.....	312
4.7 Categorías de análisis.....	313
4.8 Diseño.....	315
4.9 Procedimiento.....	316
4.10 Instrumento de recolección de datos.....	317
4.11 Análisis estadístico.....	318
5. Resultados.....	319
6. Conclusiones.....	380

ANEXOS

BIBLIOGRAFIA

INTRODUCCION

La abandono sus durante los últimos diez años se ha dado a la educación continua para las profesiones al interior de las instituciones públicas y privadas del nivel superior en nuestro país, ha generado un conjunto de reflexiones tendientes a conformar las instancias y acciones adecuadas que permitan al profesional actualizar y complementar el bagaje teórico-metodológico obtenido durante su formación profesional.

La articulación entre la formación profesional, el mercado de trabajo y la práctica profesional con las necesidades de actualización y complementación que manifiesta el psicólogo que desarrolla actividades en el campo de la educación, son el punto nodal del cual parte este trabajo, que principalmente se enfoca a la detección de dichas necesidades.

Para tal efecto se consideró importante tener una perspectiva de la formación y práctica profesionales, así como del mercado de trabajo, en nuestro país, de acuerdo con una visión histórica que nos permita entender las diferentes formas en que se articulan estos actualmente, sin olvidar los determinantes económicos, políticos y sociales que circunscriben este proceso.

De esta manera, consideramos que un lugar importante dentro de las actividades de las instancias que desarrollan funciones de educación continua para los profesionales, lo ocupa la detección de necesidades de actualización o complementación que presente éste en el ejercicio de su práctica, ya que de la adecuada interpretación de éstas surgirán las tendencias que permitan incidir más efectivamente en la práctica profesional.

Estos aspectos adquieren singular importancia en el caso específico del psicólogo que desarrolla su práctica profesional en el campo de la educación, pues a los incesantes cambios generados al interior de la disciplina habría que añadir aquellos que se presentan en todos los procesos cimentados en la educación, y que determinan actualizar o complementar su formación de manera permanente, sin incorporarse necesariamente al sistema formal de educación.

La imposibilidad de abarcar la totalidad de las prácticas que desarrolla actualmente el psicólogo nos lleva a delimitar nuestro estudio a aquellos que desarrollan su actividad en el campo de las instituciones de educación media básica, obteniéndose datos que nos presentan un cuadro descriptivo de las necesidades de educación continua que manifieste este profesional. Obviamente la generalización de los resultados obtenidos de este estudio debe hacerse con las precauciones pertinentes, lo cual no resta el valor que

en un primer capítulo puede tener para desarrollar el trabajo relativo a la formación permanente del psicólogo.

En la infancia y adolescencia se ha trabajado en seis capítulos que tratan de los aspectos siguientes:

En el capítulo primero se desarrolla el tema de la formación profesional en psicología como una función, desarrollada y entendida básicamente en la Universidad, incluida en este caso la formación profesional del psicólogo, bajo un currículum que ha ido adquiriendo características específicas en el devenir histórico de la disciplina, una identidad aún en proceso de conformación.

En el capítulo segundo se presenta la conceptualización y características del trabajo laboral y de la práctica profesional basados en los trabajos que han sido propuestos en su estudio, así como con las tendencias en la práctica profesional y mercado laboral del psicólogo en general y del psicólogo activo en particular.

El capítulo tercero trata los aspectos teóricos y prácticos de la educación continua, sus antecedentes históricos a nivel internacional y en México, así como los factores y formas en que han operado las iniciativas de educación continua en la Universidad Nacional Autónoma de México, en particular, el Centro de Educación Continua de la Facultad de Psicología.

En el capítulo cuarto se presenta la descripción del

algunos ejemplos de las actividades de la investigación (ver el capítulo 5 de la sección 5.1. El desarrollo del problema, metodología, propósito de la investigación, etc.).

En el capítulo 6 que se le presentan los resultados obtenidos de la investigación de campo, a través de fotos y su correspondencia con el campo.

En el capítulo 7 se le presentan las conclusiones obtenidas en esta actividad, en el que se le pide que haga un comentario sobre los resultados en los que se documenta la actividad de la investigación de campo. Se sugiere algunas actividades.

1. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN MÉXICO.

1.1 EL CONCEPTO DE PROFESIONAL.

El intento por dilucidar en la actualidad el concepto y papel del profesional, en México, nos remite a esclarecer sus orígenes, directamente asociados al proceso de conformación de las instituciones que tienen, entre sus objetivos, la formación de aquél. Estas instituciones son las que en nuestros días se ubican dentro del nivel superior de la educación. Estas acotaciones se reflejan en algunos de los planteamientos sugeridos en relación a la definición de lo que es un profesional y algunos otros términos relacionados con ella como el de profesionista, formación profesional y formación universitaria, por ejemplo.

Es evidente que el psicólogo en nuestro tiempo no puede sustraerse de las reflexiones que sobre el concepto de profesional se han generado. Asimismo es adecuado reconocer las características propias de la formación del psicólogo en nuestro país pues asociadas a ella encontramos una serie de fenómenos de vital importancia como serían: la práctica profesional desamparada y su vinculación con las necesidades sociales; la identidad profesional que la sociedad le asigna al profesional de la psicología y la que propiamente él mismo va construyendo en consonancia con el propio avance disciplinario; sus posibilidades de incorporación al mercado

de trabajo, etc. En este trabajo partimos de que la articulación de estas funciones (formación profesional, práctica profesional y mercado de trabajo), puede provocar de alguna manera que permitan responder las necesidades de educación continua del profesional. Por tal motivo hemos considerado necesario partir desde la definición misma de lo que es un profesional, como punto de partida para:

Algunos de los aspectos relacionados con la definición de profesional han sido abordados por González Casanova (1980), delimitando los límites de la definición de lo que es un profesional con respecto a lo que es un profesionista y el papel que tienen las instituciones de educación superior en la formación de aquél, así mismo, existe: "La palabra profesionista es un término usado en los países para designar a quienes han sido educados para profesiones cuyo ejercicio requiere de conocimientos técnicos, científicos y literarios: ingenieros, los llamadas profesiones liberales en la actualidad, etc. Las materias que se estudian en el sistema escolar serían las mismas que se han hecho los estudios científicos y tecnológicos en las llamadas escuelas superiores o profesionales. La palabra "profesional", que la lengua española, y la legislación mexicana emplean para designar a las personas que practican de manera habitual un arte, oficio u ocupación especial para producir bienes o prestar servicios mediante el cobro de los servicios correspondientes de la clientela que los contrata

directamente o a través de instituciones determinadas, tiende a confundirse en sus relaciones entre los mexicanos - particularmente los universitarios y los periodistas - con el profesional universitario ("el profesionalista") y a excluir del concepto a quienes son profesionales de otra naturaleza; sobre todo si para definir la profesión que ejercen no han ido a la escuela, como sucede cuando no se ha cumplido alguno de los niveles previos de la enseñanza universitaria..." (p. 367)

En cuanto a la noción social de las profesiones el mismo autor señala: "Las profesiones son resultado de procesos de diferenciación social y se distinguen por un conjunto de actividades que implican conocimientos técnicos más o menos simples o complejos, y, en ciertos casos, de una formación científica, cultural y filosófica que permite desempeñar tareas debidamente integradas para asegurar la producción eficiente de bienes o servicios concretos de parte de quienes las realizan..." "Esta formación la poseen, en su mayor parte, como se había mencionado con anterioridad en la educación universitaria, ya que "la educación profesional universitaria no responde por enfocarse a las profesiones que predominantemente requieren no solamente del conocimiento de las actividades profesionales, sino de los fundamentos técnicos, científicos, y en su caso, culturales y filosóficos de las mismas; esto es, a aquellas profesiones cuyas actividades no se puedan cumplir si no se poseen los

condicionantes que los fundamentan y hacen posibles de manera efectiva y eficaz." (p. 302)

Un aspecto importante mencionado por el mismo González Castañeda con respecto a la "Crisis" universitaria es que: "La educación universitaria y la educación profesional no son excluyentes. La historia de nuestra Universidad así lo demuestra. Las antiguas y modernas escuelas, las llamadas escuelas superiores, han servido de manera ligada a la enseñanza profesional. La Universidad mexicana ha sido de manera constante y ordenada, centro de enseñanza profesional. Sus actividades en el campo de la investigación, y en la conservación, enriquecimiento y difusión de la cultura, son recibidas también. La enseñanza profesional no es una novedad en nuestra Universidad. No al menos en la forma tradicional en que se ha impartido..." (p. 371)

La discusión aquí presentada se realiza de la perspectiva que durante la década de los sesenta se centró en cuanto a la definición de profesional y por qué era la importancia del papel de los profesionales dentro de la sociedad por excelencia, la Universidad. La vinculación Universidad-sociedad en nuestro país durante los años de la década de los ochentas se ve sometida a nuevas condiciones: económico-político-social que nos enfrenta a los prospectos para los profesionales, científicos y la relación a la que nos tienen acceso. Conocer los antecedentes, la situación actual y las

posibles tendencias de la formación profesional en México nos permite entender la resignificación que se está dando de ella y la posible utopía que tendrá el profesional en nuestro país cuando llegamos a una sociedad definida como la nuestra. Por este razón abordamos este aspecto en el siguiente capítulo con el fin de tener como base la formación profesional del personal técnico características específicas, no puesta de relieve de las problemáticas que se generaliza a la formación profesional en las universidades de nuestro país.

1.2 ANTECEDENTES, SITUACIÓN ACTUAL Y PROSPECTIVA DE LAS PROFESIONES EN MÉXICO.

La formación profesional brindada por las actuales universidades de nuestro país encuentra sus más remotos antecedentes en las universidades de las principales ciudades europeas de la época medieval. Durante la época colonial surge en la Nueva España la Universidad, implantada por los españoles bajo los esquemas de las universidades de Bolonia y Salamanca para el propósito de formar los profesionales requeridos para el mantenimiento del modelo socioeconómico agrario de exportaciones imperante en toda la región latinoamericana (Honey, 1989). En la historia de la educación superior encontramos el desarrollo de otras instituciones bajo el mismo modelo durante tres siglos y

Por otro lado, posteriormente, los cambios socioeconómicos internacionales determinan transformaciones estructurales internas en materia de universidades y una mayor vinculación con los proyectos políticos concebidos por las distintas fuerzas en escena desde el estallido del movimiento de independencia y hasta el a su vez durante el siglo XIX. La importancia de la educación en este período es ampliamente reconocida y las instituciones de educación superior se convierten en uno de los escenarios de los conflictos entre fuerzas políticas liberales y conservadoras (Pablos, 1998). Esta época es determinante para la universidad mexicana pues las influencias europeas del iluminismo y socialismo llegan generando una dependencia que dejará huella en la estructura y objetivos de estas instituciones.

Durante la segunda mitad del siglo XIX varios son los movimientos emergentes en Europa por terminar con el modo de producción feudal. Uno de ellos es el ascenso de la burguesía de la región e intentar nuevas formas en las relaciones sociales de producción. Caracterizada por la acumulación y generación de capital. Francia, Alemania e Inglaterra se ponen a la cabeza en este proceso y se convierten en las potencias mundiales de la riqueza. Se inicia en la conquista y utilización de los recursos de otros continentes, en un primer momento. Sin embargo, en una fase posterior, se encuentran las formulas de generación de capital a través de la

producción industrial de las grandes cantidades de mercancías dentro de la cultura, una consecuencia poses el desarrollo científico y tecnológico de la cultura era posible de ser favorecida. La práctica de la educación superior como las universidades y los centros tecnológicos. Bajo este contexto, el modelo de la universidad a toda la sociedad de manera de instituciones (sociales, económicas y políticas) se dio en el servicio de la burguesía y el Estado. El modelo de la economía y representación de los intereses de ésta. Surge así, en Francia, en 1826, la creación de la universidad conocido como "Haut de Nivel" que fue continuado por Napoleón durante de la revolución francesa. Este modelo tiene las siguientes características:

- 1.- Creación de los centros universitarios (escuela, profesorado, estudiantes) y otras instituciones que se vinculan a la política y la cultura, ciencia y tecnología y los centros de investigación (Escuela de Francia, el Museo, la Academia francesa de las Ciencias).

- 2.- Centraliza la toma de decisión personal especializado sobre el problema estatal, lo es vincula la institución educativa con el poder público, todo la actividad que no puede existir la existencia de un Estado dentro del Estado." (Guevara y de

Leonardo, 1994; Meneses, 1994)

En Latinoamérica se incorpora el modelo napoleónico a finales del siglo XIX revalorando básicamente el carácter de enseñanza más estructural y disciplinada a la universidad como un conjunto de resultados académicos con un centro rector. Tomando en (1900, citada por Meneses, 1994) plantas que "vinculadas en el ámbito de la enseñanza a las academias e institutos las tareas de cultivar y ampliar la ciencia, nuestros profesores divididos e dispersados las académicas (de tal manera que la universidad se dejó lugar en a la ciencia ni a la investigación. Construida sobre un esquema eminentemente profesionalista, la universidad latinoamericana se preocupó más por las aplicaciones profesionales de la ciencia que por la ciencia misma." (p. 52)

Precisamente la universidad mexicana se ubica básicamente en los principales sectores de producción económica, roles que a los institutos científicos y literarios les gran cargo de la educación superior para que se desarrollara en otros centros de mayor impacto en la economía. No obstante la función educativa de estas instituciones fue privilegiada y jugarían un papel importante dentro de la creación de muchas universidades de la provincia. La función profesionalizante y la organización por facultades fueron las principales legados del modelo napoleónico y resurgieron en Latinoamérica la destrucción de la vieja universidad colonial,

contextualizada por la incorporación violenta a nuevas formas de producción económica que generó cambios en la estructura social de la época, tal cual sucedió en nuestro país al ingresar a la esfera del capitalismo pero bajo una alta dependencia del exterior de países como Francia, Inglaterra y Alemania principalmente y que en lo educativo se manifestó por una tendencia "europeizante", incluso en el nivel superior del sistema educativo (cientificista bajo la perspectiva del incipiente positivismo): ajena totalmente a las necesidades sociales regionales y desvinculada de nuestra realidad. Surge bajo esta influencia la Escuela de Altos estudios en los primeros años de este siglo cuya finalidad era mejorar el nivel científico, formar profesores de las escuelas secundarias y profesionales así como perfeccionar los estudios a nivel medio y superior. Predominaron las profesiones liberales directamente vinculadas a las áreas de producción y comercio como la minería, la agricultura y la administración (ingenierías, agronomía, contadores, administradores, por ejemplo). (Wencez, 1984; Robles, 1988)

Dentro de esta trayectoria histórica de la universidad ocupó un lugar de gran significado en nuestro país la influencia del movimiento que se venía gestando en varios países latinoamericanos, durante la segunda década de este siglo, y que basada en tendencias democráticas (e incluso socialistas) planteaban la autonomía universitaria respecto

del Estado. En nuestro país este movimiento se orientó hacia la participación de los estudiantes en el gobierno y conducción de las universidades y la vinculación de éstas a las necesidades sociales de las mayorías empobrecidas del país. Este movimiento repercutió hondamente en las características de la estructura interna de la Universidad pues se concedió la autonomía por parte del Estado y nuevas relaciones se establecieron con la Universidad, como en el caso específico del subsidio económico brindado por el primero, pero la posibilidad de manejo autónomo por parte de la segunda; asimismo la posibilidad de participación de los estudiantes dentro de la estructura de gobierno de la Universidad y definición de su orientación. Por otro lado se genera en esta época la esencia del espíritu universitario y de algunas tendencias en la perspectiva humanista que en aquella época se vislumbró en la conciencia de los profesionales egresados de esa institución (no podemos pasar desapercibido el movimiento Vasconcelista que influyó notablemente en el pensamiento educativo de ese momento).

A principio de los treinta, la etapa de institucionalización de la actividad política postrevolucionaria (creación de organizaciones de masas como los incipientes partidos políticos), manifiesta una orientación gubernamental de satisfacción de las necesidades apremiantes de la población bajo un cariz socialista. Son

minimas las universidades del país que se adhieren a tales proyectos políticos y la tendencia del Estado es conformar instituciones de educación técnica acordes a las necesidades del país planteándose como formas de desarrollo de las capas trabajadoras para mejorar sus niveles de vida. La formación dada en estas instituciones de carácter superior difirió notablemente de la perspectiva profesionalizante y de tipo liberal imperante hasta ese momento en las instituciones de educación superior.

No obstante, en la década de los cuarentas, hay un viraje en la política gubernamental, pues el ascenso de la burguesía nacional (vinculada a intereses económicos del exterior) promueve una orientación de beneficios educativos hacia las capas medias y altas de la sociedad mexicana: "El Estado aplicó una política de conciliación con la burguesía que hizo posible el florecimiento de centros educativos privados a todos los niveles de la enseñanza, a los que concurrieron evidentemente, los hijos de la burguesía." (Guevara y de Leonardo, 1984, p. 21). El lema de "Unidad Nacional", fundamento de la política de ese entonces y evidente signo de esta vinculación, enmarcó los cambios en las formas de gobierno explicitados en la Ley Orgánica de la UNAM, que además de establecer una Junta de Gobierno (innovación calcada de los Board of Trustees de las universidades norteamericanas, según Tecla, 1976), en la que no existe participación o representación de ninguno de los

sectores que conforman la institución y que elige desde entonces a rectores y directores de la Universidad Nacional. El Consejo Universitario se mantuvo pero por debajo de esta instancia y con funciones sumamente restringidas. De este periodo se rescata el hecho de que se revitalizó la formación profesional de carácter elitista, bajo una visión profesionalizante y con un corte liberal, con agudos toques disciplinarios y robusteciendo las profesiones más necesarias para el modo de producción económica imperante en nuestro país. Se nota también una desvinculación muy marcada entre enseñanza e investigación.

El periodo de la década de los cincuentas es conocido como "la edad de oro" para el capitalismo en México, pues se dió una mayor introducción de capitales extranjeros hacia nuestro país lo cual marcó una relación de dependencia mayor con respecto al capital foráneo y entramos de lleno a formar parte de la esfera del imperialismo internacional pero bajo la categoría de país dependiente o periferalista. Surgen y tienen auge las posturas educativas de unidad nacional para formar al hombre "capacitado" que participe en las tareas del desarrollo (economicismo educativo) que va dando forma, poco a poco, a las ideas en las clases medias en ascenso, de conseguir mejores niveles en la escala social via obtención de mayores niveles educativos (tendencias muy influidas por las teorías del capital humano). Así, Unidad Nacional, economicismo educativo y desarrollismo, aunado a una

"Democratización Progresiva" (ampliación de ofertas educativas) y la creciente demanda de educación van conformando las universidades de masas. No debemos dejar de mencionar la influencia de los modelos "administrativistas" norteamericanos que aspiraban a crear una educación superior desideologizada, despolitizada, "científica" y vinculada a los intereses de la clase económica y políticamente hegemónica, funcionando como empresa capitalista y con estructura vertical de gobierno. (Tecla, 1976; Robles, 1988)

A finales de la década de los cincuentas, las características particulares de las relaciones de los países capitalistas dependientes (como México), con respecto a los países más avanzados, se revistieron de un carácter de modernización estructural económica y política que permitiera nuevas y mejores medidas de operacionalización del capital extranjero en los países de economía limitada (como todos los del orbe latinoamericano). Las políticas educativas sufren una nueva transformación y la relación entre universidad y economía advierten un nuevo giro tratando de conformar instituciones de educación superior funcionales, más racionales, a los requerimientos de una sociedad moderna (urbano-industrial), a imagen y semejanza de los estereotipos reconocidos de las sociedades "más avanzadas", económicamente hablando. Como plantea Honey (1978), estas tendencias se destacan en un interés mayor en la planificación académico-administrativa de la universidad;

el incremento de las carreras técnicas de ciencias sociales (incluyendo las de administración y contaduría); el ajuste de los profesionales egresados de la universidad en la cantidad y calidad que el sector moderno demande; vinculación estrecha con los centros de producción extranjeros y la adecuación de la enseñanza y la investigación a las pautas internacionales; adecuación de los profesionales respecto al aparato productor. Todo esto bajo los marcos de la apolitización, privatización y control estatal de los proyectos de reforma. Una cita de Latapi (1977) refleja fielmente lo sucedido con la formación profesional surgida de este periodo:

"Uno de los hechos que mejor patentizan la distorsión estructural de las universidades latinoamericanas es el tipo de carreras que ofrecen. Puede decirse que casi no existen profesiones hechas a la medida de las necesidades reales de las grandes mayorías. El perfil de las carreras y las condiciones de su ejercicio sufren el mismo sesgo elitista propio de toda la oferta agregada de bienes y servicios de nuestras sociedades dependientes y polarizadas. Se ofrecen servicios profesionales y aún con lujo de refinamientos a quién puede pagarlos; pero no se ofrecen servicios básicos para satisfacer las necesidades elementales de las mayorías, porque estas no pueden pagarlos." (p.29)

La visión desarrollista generada desde fuera hacia el

interior de las universidades; las limitaciones que paulatinamente la sociedad imponía al egresado de estas instituciones (saturación del mercado de trabajo, mayores requerimientos para ingresar a éste, paulatina devaluación de las profesiones, etc.), así como diversas concepciones contestarias a los proyectos estatales generaron una situación de crisis hacia lo interno "y finalmente, una nueva acepción de crisis era la que surgía por parte de las divergencias de las burocracias universitarias en que se planteaba la inestabilidad interna académica universitaria provocada por la emergencia de los sindicatos universitarios." (Guevara, 1984, p.23)

La década de los setentas marca así, una etapa de cambios sustanciales en la educación superior sobre todo por los proyectos de reformas que el Estado vislumbraba: mayor énfasis en la planeación, control presupuestario, profesionalización de la enseñanza, creación de instituciones laterales a las instituciones de educación superior, surgimiento de nuevas instituciones con carácter propedeutico y terminal, creación de una asociación que centralizara el desarrollo de las instituciones de nivel superior educativo, etc. Este periodo es marcado por una de las más agudas crisis del modelo capitalista de producción a nivel internacional, con un descuido de las situaciones de los países periferalistas y un acentuado interés hacia una modernización que en lo económico buscaba nuevos elementos

de generación de capital. Esta crisis en lo económico debía encontrar una justificación en lo político bajo diversas tendencias de reforma y "apertura democrática" que permitieran justificar y legitimar los cambios existentes. Estas políticas de corte populista y desarrollista que trataban de crear la imagen de una mayor participación de la sociedad civil en cuanto a la dirección de nuestro país se manifestaron en diversos proyectos de reforma educativa que cubrirían todos los niveles del sector educativo, incluyendo el superior. Las tendencias a la apertura y las constantes presiones de los sectores estudiantil y académico de las instituciones de educación superior forman parte del surgimiento de centros educativos con un carácter crítico, reflexivo y activo (tal es el caso de la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades y la Universidad Autónoma Metropolitana). (Guevara, 1984; Falcía, 1976). El énfasis en la planeación académica se reduce a la incorporación, en la mayoría de los casos, de las tendencias norteamericanas de la tecnología educativa con las consabidas fundamentaciones de carácter conductual (en lo psicológico) y de la teoría de sistemas, fuertemente matizadas por la filosofía positivista (que incluso se llega a manifestar en los planteamientos de instancias universitarias dedicadas a esta función tales como la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, creada en este periodo). Las implicaciones de la tecnología educativa en lo que a formación profesional universitaria se refiere,

encontraron su expresión en las propuestas para la elaboración de planes de estudios por objetivos y en la definición de perfiles profesionales para cada carrera (observándose una mínima alteración a la estructura orgánica por Facultades y carreras existentes en las universidades). La formación del profesional reducida a la caracterización de un perfil no soslayó la misma estructura profesionalizante y liberal de la Universidad.

Aguilar, Arredondo, Mendoza y Santoyo (1988) nos ofrecen una certera visión de la situación actual de las universidades en México y, por ende del estado por el que atraviesa la formación profesional desarrollada en estas instituciones. Desde la perspectiva de estos autores esta situación se puede explicar por la crisis de los modelos universitarios existentes en las mismas.

De los planteamientos por ellos expuestos retomaremos a continuación algunos elementos que nos parecen de gran valor para el cometido de este capítulo. "La universidad hoy existente y sus formas de organización, su estructuración como campo de producción y reproducción de bienes simbólicos y sus formas de articulación con la sociedad y con el Estado no es la cristalización de un modelo idealmente concebido por determinados protagonistas, ni la aplicación mecánica de un plan, programa o proyecto. Mas bien, la universidad de los noventa es la síntesis contradictoria de las distintas etapas por las que ha atravesado, en la que coexisten

modelos y prácticas profundamente heterogéneas. "La universidad "moderna" no substituyó del todo a la universidad "tradicional"; la universidad "de excelencia" coexiste con la universidad de incipiente desarrollo; la universidad para el desarrollo económico no desplazo del todo a la universidad espiritualista-liberal; la universidad planificada se insertó en la universidad de crecimiento espontáneo. Por otra parte, frente a la universidad elitista se desarrolló una universidad de masas, resultado del crecimiento explosivo de la demanda social de ingreso y de las políticas instrumentadas particularmente en la década de los setentas; frente a la universidad como comunidad surgió la universidad como complejo sistema organizativo; de la universidad gobernada por académicos se pasó a la universidad en manos de las burocracias administrativas; la universidad como formadora de profesionistas liberales se enfrentó al proceso creciente de socialización de las profesiones; la universidad academicista y apolítica fue cuestionada por la universidad militante. "En otro nivel, de la comunidad entre profesores y estudiantes se pasó a una relación de anonimato; frente a los métodos tradicionales de enseñanza-aprendizaje se adoptaron sistemas modernos de tecnología educativa; al profesor como educador se contrapuso la idea del profesor como "ingeniero" de conductas.

Dentro de esta crisis de modelos llama la atención la

referida a la del modelo llamado de crecimiento lineal de la universidad. En cuanto a éste los autores citados parten del supuesto que "la universidad ha tenido un crecimiento explosivo en las últimas dos décadas, resultado de la combinación de diversos factores: demanda social de ingreso, políticas expansionistas en el sistema educativo, papel político que juega la universidad como ámbito de legitimación ideológica del Estado de la revolución mexicana, etc. "La crisis de este modelo se evidencia en hechos como los siguientes:

- a) La política de diferir los problemas de empleo "de egresados universitarios" a futuro encuentran necesariamente un límite temporal; si en las pasadas dos décadas se puso ir sorteándolos en el marco de las crisis cíclicas de la economía mexicana, a fines de los ochentas se tienen indicadores que apuntan a la inviabilidad de continuar alargando y acumulando tal problemática.
- b) Los resultados de haber crecido en matrícula sin haber contado con los recursos (financieros, materiales y humanos) necesarios para doter de significado intelectual sólido a las prácticas académicas, condujo a la situación que hoy vivimos en la universidad pública, a la que comúnmente se refiere con el término "baja calidad educativa". Resulta inviable continuar con este propósito-implícito o explícito-de distraer,

entretener y atacar problemas de índole no educativa, estudiados en la universidad. La solución al problema del empleo de los jóvenes no puede seguirse transfiriendo a la universidad.

- c) Los estudiantes son conscientes de la simulación implícita por ser quienes directamente viven a diario prácticas académicas en un marco de deterioro creciente; los profesores se cuestionan su función como formadores en un contexto de pérdida de significado del trabajo intelectual, que acompaña a la universidad masificada y de relaciones impersonales y burocratizadas; la universidad se afana por encontrar caminos que conduzcan al reencuentro de la academia y otorguen un sentido a la presencia de miles de estudiantes, para quienes su paso por ella no debe constituir un mero proceso de acumulación de horas gastadas y, tal vez, desperdiciadas; los padres de familia se percatan ahora que ya no basta con el título universitario para que sus hijos encuentren empleos remunerados de acuerdo con las expectativas originalmente depositadas.

En cuanto al modelo de universidad para el mercado de trabajo, los mismos autores consideran que: "toda una corriente que arranca en los cincuentas y que, pese a su carácter mistificador demostrado en los hechos, se arrastra hasta la actualidad, impacta las políticas que pretenden

modernizar a la universidad, a fin de hacerla funcional a las exigencias de la nueva fase de desarrollo económico del país. Del modelo de universidad tradicional, ya cuestionado por los desarrollistas clásicos, se perfila como meta alcanzar uno nuevo que haga de la universidad un reflejo fiel de las necesidades que plantea el aparato productivo de bienes y servicios de la sociedad, necesidades que se reflejan en el mercado de trabajo. "Entre las exigencias del desarrollo de un país que ya había despegado en la fase industrial, estaba la de contar con un aparato educativo funcional a la era moderna, y la universidad debía ser el motor del desarrollo, ya no un espacio de acción de los intelectuales liberales, ni la institución de cultura humanista y enciclopédica. La universidad moderna debía crear los recursos humanos necesarios a la industrialización, cuyo sector de punta se tomaba como paradigma. Esta es la universidad formadora de científicos, ingenieros y tecnólogos, vinculada al aparato productivo, que responde a las demandas del mercado de trabajo, que define su cuerpo curricular a partir de diagnosticar las necesidades de la práctica profesional dominante en el mercado, y que se organiza a sí misma como una empresa más al elaborar productos para el sector moderno de la economía. "Este modelo se ha intentado construir de modo sistemático desde hace por lo menos una década, y la experiencia muestra la crisis en que se encuentra:

1) La búsqueda de ajustar la oferta de profesionales a la demanda del mercado de trabajo ha cumplido más con una función ideológica que con una económica. Las lógicas distintas del mercado y de la universidad hacen inviable este ajuste mecánico. Diversos intentos de prever el funcionamiento del mercado de trabajo a futuro, y a partir de ahí establecer la oferta por área y carreras, han quedado en ejercicio de escritorio de los planificadores. Ya se ha dicho que en una economía capitalista las predicciones que se pueden hacer son de orden general para el corto plazo y están sujetas a tal multiplicidad de factores de decisión individual, que pierden su efectividad real como parámetros para la planeación educativa.

2) Asumiendo que en determinados casos es posible ecencar la oferta con la demanda, cabe la pregunta de si la universidad es sólo un agente de capacitación para el trabajo (lo que más se acerca a un tecnológico) o encuentra su centro en los procesos de generación y transmisión del conocimiento, en su propia legalidad y temporalidad. Lo primero hace de la universidad una escuela más, mientras que lo segundo la sitúa en su dimensión académica y es en ella desde la que hay que pensar formas de articulación con la sociedad y el mercado. El modelo aplicado como tal, despoja a la universidad de sus potencialidades institucionales y

la hace orbitar alrededor de un mercado heterogéneo y excluyente.

3) Los fines de los ochentas se caracterizan -dentro de la crisis económica- por la contracción del mercado ocupacional, la disminución de plazas laborales en el sector público (como medio de "adelgazamiento" del Estado), el cierre de fuentes de trabajo en el sector privado, el crecimiento del mercado informal y de la economía subterránea, la inestabilidad en el empleo y la indefinición de las pautas de comportamiento futuro de la economía y del trabajo. Es momento oportuno para reflexionar sobre el sentido de la universidad en un país en crisis, ante la evidencia de que desde ella no se produce el desarrollo social como se esperaba, y que, además de formar profesionistas para su incorporación al trabajo (función cada vez más incierta) realiza otras prácticas que deberán redimensionarse dada la situación de "crisis crónica" de la demanda externa.

4) Al llevar implícito el modelo una noción sobre desarrollo, dejó de lado otras formas de encararlo. En efecto, centrado como ha estado en la ideología desarrollista y modernizadora que responde a los intereses del capital, no toman en cuenta ideologías que respondan a otros intereses.

Si algo caracteriza a la economía mexicana es su gran

heterogeneidad y su profunda desigualdad. Este modelo de modernización universitaria toma básicamente las necesidades del sector moderno de capital, y oligopólico, como las necesidades reales del aparato productivo. Así, se forman prioritariamente profesionales para que respondan a ese sector, con las tecnologías más avanzadas y formas de organización racional capitalista, pero incapaces de insertarse en otros sectores que presentan demandas no reflejadas en el mercado, al no configurar plazas laborales consideradas de prestigio social y económicamente remunerativas. "La saturación de las plazas de prestigio y la crisis misma del mercado exige a la universidad un replanteamiento de sus políticas de vinculación con la sociedad. El cambio de perspectiva puede arrojar respuestas significativas y orientar sus esfuerzos de formación, investigación y difusión cultural (así como de la planeación de los mismos) a variados sectores del mercado heterogéneo, desigual y combinado, bajo la orientación de definiciones de política académica precisas: sector informal, mediana y pequeña empresa, industria doméstica, trabajo artesanal, economías campesinas e indígenas, sector estatal, etc." (pp.85-92).

El cuadro presentado por Aguilar, Arredondo, Mendoza y Santoyo no es una postura exclusiva. Ya en su momento Guevara (1978; 1984) ha presentado el mismo estado crítico de la Educación Superior en México, evidente durante la

década de los setentas principalmente por desajustes con respecto a los proyectos modernizadores emanados de las burocracias políticas, asociado a un desprestigio social de estas instituciones promovido por aquéllas. No debemos descartar la influencia de las políticas expansionistas del imperialismo norteamericano en la conformación de los proyectos modernizadores de la Educación Superior de los países de América Latina (Wschabor, 1979) y sus implicaciones en la perspectiva de nula atención a las necesidades de las mayorías desposeídas de la sociedad mexicana conformada por obreros, campesinos y sectores populares. Los planteamientos aquí mostrados nos evidencian los diferentes marcos de contextualización de la formación profesional que rebasa los límites del claustro universitario, encontrándose su explicación en las políticas definidas del Estado hacia la Educación Superior y las contradicciones manifiestas en cada proceso histórico representado por las relaciones sociales de producción. Hacia lo interno de las universidades, la formación profesional y la práctica a esta asociada, encuentra su explicación más inmediata en el currículum, que a grandes rasgos, nos lleva a considerar los procesos de creación y transmisión del conocimiento en estas instituciones: del por qué y para qué del conocimiento al que es expuesto el estudiante universitario y quién define cuál debe ser enseñado o no, así como las formas de interacción entre el

docente-discente y entre éstos y los representantes de la institución. El currículum, como categoría de análisis, nos permitirá conocer las características propias de la formación profesional del psicólogo y la relación con las necesidades de educación continua que pudiera manifestar al incorporarse al campo profesional. Para este fin, al igual que en el caso de la formación profesional, desarrollaremos el concepto de currículum desde sus antecedentes y así significarle el nivel de categoría para el análisis de la formación profesional del psicólogo.

1.3 EL CONCEPTO DE CURRÍCULUM.

1.3.1 ANTECEDENTES.

Según Moulin (1977) "currículum es la palabra latina que significa "carrera", "caminata", "jornada", conteniendo en sí la idea de continuidad y secuencia." (p. 13)

Para algunos autores (Castrejón, 1982; Moulin, 1977), los antecedentes del concepto de currículum se pueden encontrar en la Europa Medieval, con el significado de "conjunto de disciplinas o de conocimientos a memorizar"; o bien, con referencias más lejanas (Olea Barriga, 1986), lo encontraríamos en el "modelo de currículum esbozado por Platón en La República (en donde preconiza la música y las actividades gimnásticas en su sentido más amplio)." (pp. 13-14)

Sin embargo, Díaz Barriga (1986) considera que la acepción moderna del concepto debemos ubicarla en el contexto de la pedagogía de la sociedad industrial en los Estados Unidos. La gran cantidad de cambios operados en la sociedad estadounidense desde 1850 y que la llevaron de ser una sociedad agraria a otra industrial, no solamente modificó las formas de vida, sino que también las estructuras internas de sus escuelas y requirió una revisión de las prácticas pedagógicas vigentes.

La conformación de la sociedad capitalista en Estados Unidos implicó la necesidad de generar un modelo pedagógico acorde con las necesidades de capacitación de mano de obra eficiente y aceptante de las desigualdades sociales existentes. El positivismo que fundamentaba la pedagogía en el siglo XIX a fin de proporcionar un estatus de cientificidad, no fue suficiente para sustentar esta "nueva educación". La necesidad de incrementar los niveles de "eficiencia", mediante prácticas de "control" llevó a la educación a basarse en el Taylorismo para obtener productos (entiéndase egresados de los niveles educativos) útiles y eficientes. "En este contexto cobra mayor sentido el reemplazo de la antigua didáctica por la moderna teoría del currículo, que busca la articulación entre la educación y las exigencias de mano de obra que reclama la industria para su desarrollo. Este es el significado más claro que tiene el estudio de los "perfiles", "objetivos", "modelos

instruccionales", como garantes de esta nueva vision de la educación." (Díaz Barriga, op. cit., p. 16)

Así, los conceptos y el desarrollo histórico de la teoría del currículo presentada por Johnson (1978), puede ser ubicada. Para este autor, podemos encontrar los orígenes de la teoría curricular desde los trabajos de Bobbitt, Bonser, Charters, Counts, Courtis, Horn, Judd, F.J. Kelly, Kilpatrick, H. Rugg y Works quienes se reunieron durante los años de 1924-1926 para preparar una declaración conjunta sobre "Los fundamentos para la elaboración del currículo", llegando a una definición de éste y que "debe ser concebido... como una sucesión de experiencias y actividades que tengan para el estudiante la mayor semejanza con la vida". (Johnson, 1978, p.14)

No podemos descartar de estas definiciones la propuesta por Bobbitt (1918, citado por Johnson, op. cit., p. 15), cuando menciona que "currículo es aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta". O bien, la definición de Caswell y Campbell quienes en 1935 adoptaron el concepto de curriculum como "aquél que comprende todas las experiencias del alumno bajo orientación del profesor". (Moulin, op. cit., p.13)

Estas dos definiciones nos dan una perspectiva del papel que consideraban los autores en cuanto a las experiencias en

el currículo. En cuanto a los fines que debieran contemplarse, el mismo Johnson (op. cit.) plantea que "el currículo es una serie estructurada de resultados esperados (deseados) de aprendizaje, que prescribe (o al menos anticipa) los resultados de la enseñanza y no establece los medios, o sea, las actividades, los materiales, o aun el contenido de enseñanza que se empleará para lograrlos...en otra palabras, el currículo indica que es lo que será aprendido, no por qué deberá aprenderse" (p.15)

Sin embargo, Rugg (citado por Moulin, op. cit.) había establecido que planear un currículo implica tres tareas esenciales:

1. Determinar los objetivos;
2. Seleccionar las actividades y materiales de instrucción;
3. Organizar las actividades y materiales de instrucción." (p.14)

Ante la vasta historia que pudiera considerarse que trae detrás el concepto de curriculum debemos tomar en cuenta que "si bien en la década de 1920 ya circulaban ensayos que orientaban a la problemática curricular, es después de la Segunda Guerra Mundial que aparecen las primeras formulaciones con un mayor nivel de articulación. Entre los principales textos de este periodo se ubican "Principios básicos del Currículo" (Tyler, 1949), y "Elaboración del Currículo" (Taba, 1962)"(Díaz Barriga,op. cit., p.14), que

deben ser especialmente reconocidas por la influencia que tuvieron en el campo educativo de nuestro país, como se verá más adelante.

Tyler (1973) propone un método racional que comprende los siguientes elementos: los fines de la educación, las experiencias, la organización de esas experiencias y la evaluación.

En cuanto a los fines son entendidos como los que orientan la construcción del programa educativo "educar significa modificar las formas de conducta humana. Tomamos aquí el término conducta en su sentido más amplio, que comprende tanto el pensamiento y el sentimiento como la acción manifiesta. Vista así la educación, resulta claro que sus objetivos son los cambios de conducta que el establecimiento de enseñanza intenta obtener en el alumno". (p.35)

Así, para seleccionar los objetivos propone las siguientes fuentes: los educandos, el estudio de la vida contemporánea y los especialistas en asignaturas.

Los educandos son considerados en términos de dato comparable con el nivel deseado o norma admisible, lo que posibilitará determinar la discrepancia entre el alumno y lo plausible.

Esta ausencia o diferencia entre la realidad y la aspiración suele llamarse necesidad y alude a la distancia que existe entre el concepto de norma deseable -es decir

alguna pauta de valor filosófico y el estado actual. En otras palabras, la necesidad equivaldría a una zona intermedia entre lo que es y lo que debe ser.

Por tanto los objetivos son el espacio de necesidad entre el ser y el deber ser. Una tarea fundamental de la enseñanza es el establecimiento de medios para la satisfacción de las necesidades. El alumno es fuente, entendido como dato.

El estudio de la vida contemporánea apunta hacia la selección de aquello que, dadas las circunstancias actuales se ha valido para la vida de hoy y que además tenga carácter de flexibilidad, entendida como posibilidad de desarrollar en el alumno facultades intelectuales para emplearlas en la situación que se le presente.

La última fuente considerada son los especialistas en asignatura. La base de las sugerencias de los especialistas es la concepción del campo específico del cual se trate (literatura, física, matemáticas, etc.) y de ahí a su traducción a propósitos educativos.

Posterior a la consulta de las diversas fuentes, Tyler (op. cit.) sugiere hacer una selección de objetivos, a partir de dos aspectos: la filosofía y psicología. La primera comprende aquella filosofía adoptada por la escuela, que marca los valores básicos, es decir se seleccionan solo aquellos objetivos que están en concordancia con esos valores, con lo cual se establece un filtro. La segunda, la psicología del aprendizaje que permite distinguir lo

siguiente: los cambios que se pueden esperar, los objetivos fáciles de alcanzar de los que no lo son, la presentación gradual de los objetivos, las condiciones requeridas para aprender además de la coherencia y de la integración.

Los objetivos de aprendizaje que son seleccionados después de pasar por los filtros filosófico y psicológico se formulan como enunciados. Puesto que el propósito real de la educación no es que el instructor realice ciertas tareas, sino promover cambios significativos en las pautas de conducta del estudiante, es importante reconocer que todo enunciado de objetivos estará relacionado con los cambios que experimente el alumno. Cabe concluir entonces en que la forma más (útil) de enunciar objetivos consiste en expresarlos en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará esta conducta. Por tanto un objetivo indica conducta y contenido. (pp.47-50)

Para lograr los objetivos de aprendizaje se recurre a la experiencia, que es la interacción del estudiante y el medio; de aquí que el aprendizaje se da a partir de la actividad que desarrolla el alumno. Por su parte el profesor establece situaciones estimulantes para el logro del aprendizaje. Las actividades funcionan como ejercitación de lo que constituye la experiencia de aprendizaje en su conjunto y posibilita la práctica de la conducta y el

trabajo con el contenido. Aunado a lo anterior, las actividades deben propiciar al estudiante: satisfacción, la adecuación a sus capacidades, diversidad en cuanto a número de actividades y en cuanto a posibilidades de una misma actividad.

Para la organización de las actividades de aprendizaje se toman en cuenta tres criterios: continuidad, frecuencia e integración; estos en el interjuego de dos principios organizadores, a saber: organización lógica y organización psicológica. A este respecto dice Tyler: "Con el avance del tiempo se ha hecho cada vez más generalizado el reconocimiento de la diferencia que existe entre una organización lógica y una psicológica.

"Al formular tal distinción procuramos señalar la distancia que existe entre la relación de los elementos del currículum percibida por un experto en la materia y tal como aparecen a los ojos del estudiante". (Tyler, op. cit., p.99). Es importante destacar que Ausubel (1983), también ha retomado dentro de sus planteamientos esta parte del esquema de Tyler en la organización de las experiencias de aprendizaje, desde un enfoque cognoscitivista.

"Las propuestas de construcción curricular se dan en la dinámica de conformación operativa que se exhibe como inherente al proceso escolarizado, aplicable a cualquier situación. Como se puede observar, esta lógica de pensamiento va posibilitando el encuentro con el currículum

como un problema metodológico, "desplazando" el sentido propiamente educativo -transmisión de significaciones sociales- y apareciendo como un problema operativo". (Torres, 1988, p.15)

Por otro lado, la concepción de Hilda Taba (1973) también debe tomarse en cuenta.

Taba parte de indicar que: "...si deseamos que la elaboración del currículo no sea un procedimiento arbitrario, sino científica y racional, las decisiones sobre estos elementos deberán adoptarse sobre la base de algunos criterios válidos que puedan provenir de distintas fuentes: la tradición, las presiones sociales, los hábitos establecidos. La diferencia entre la determinación de decisiones para la elaboración de un currículo de acuerdo con un método científico que desarrolle un esquema racional y otra que no lo hace es que en la primera los criterios para la adopción de decisiones deriva de un estudio de los factores que constituyen una base razonable para el currículo. En nuestra sociedad, al menos, estos factores son: el estudiante, el proceso de aprendizaje, las exigencias culturales y el contenido de las disciplinas. Por consiguiente la evolución científica del currículo debe partir del análisis de la sociedad y de la cultura, de los estudios sobre el alumno, el proceso de aprendizaje y el análisis de la naturaleza del conocimiento, con el objeto de determinar los propósitos de la escuela y naturaleza de su

curriculo." (p.24)

La elaboración del curriculum, según Taba, se logra recorriendo los pasos siguientes:

1. Diagnóstico de necesidades.
2. Formulación de objetivos.
3. Selección de contenido.
4. Organización de contenido.
5. Selección de las actividades de aprendizaje.
6. Organización de las actividades de aprendizaje.
7. Determinación de lo que va a evaluar y de las maneras y medios para hacerlo.

El análisis de la cultura permite la relación de las principales necesidades, en correspondencia con lo que la sociedad requiere tanto en el presente como en el futuro. El estudio del proceso de aprendizaje aporta elementos para la elaboración del curriculum, en cuanto a la factibilidad de alcanzar o no los objetivos. Para Taba "el aprendizaje es el resultado de las interacciones entre el contenido (de la materia) y los procesos mentales del estudiante. A la luz de las ideas modernas sobre el aprendizaje, no se puede concebir que el dominio pasivo del contenido pueda producir una mente disciplinada, una actitud científica con respecto a la investigación y cualquier otro de los resultados que se pretende (...) tampoco puede aceptarse la idea de que el contenido de la materia estudiada no establezca diferencias con respecto al desarrollo de los procesos mentales. Existe

una relación entre los procesos cognoscitivos y el contenido; también las hay en los sistemas de pensamiento de las diferentes asignaturas y cada uno de ellos tiene algo singular que contribuye a una evolución intelectual equilibrada". (Taba, op. cit., p.232)

Con esta misma lógica Taba plantea que el aprendizaje en la escuela tiene su base en la organización formal, y en cuanto al contenido expone que éste puede ser adecuado, pero fracasa por no estar ordenado de modo que facilite la efectividad del aprendizaje. Para Taba existen dos niveles de la organización (tanto del contenido como de las experiencias de aprendizaje) la unidad o materia y el programa total; la relación de las diversas materias.

Los aspectos a tomar en cuenta para la organización son: secuencia, continuidad e integración. El primero se refiere al orden de sucesión, el segundo al aprendizaje acumulativo para un desempeño más complejo y el tercero a la interrelación entre el contenido.

Taba también expone la importancia de una organización del conocimiento: "En realidad, lo que se considera el contraste entre la organización lógica y la psicológica del contenido es, simplemente, la elección de un conjunto de relaciones como base para la organización en lugar de otro, cuando ambos necesitan ser comprendidos. La decisión, entonces, se refiere a cual conjunto de relaciones es más difícil de aprender sin el apoyo de la secuencia organizada

principalmente sobre un principio psicológico". (op. cit., p.396)

Tomando en cuenta estos planteamientos Castañeda (1988) considera que: "El ordenamiento del proceso educativo a través de pasos o secuencias lógicas encierra la idea de que la variedad de prácticas educativas puede ser igualada, homogeneizada por el currículum, si en su elaboración se sustituye la especulación por la observación de la actividad educativa tal y como es. Pero lo que en se refiere a las características psicológicas culturales y sociales de sujetos ideales y no de sujetos concretos que realizan prácticas específicas." (citado por Torres, op. cit., p.17)

No podemos desconocer en esta revisión los planteamientos que en cuanto al currículum y su elaboración han hecho otros autores como Gagné y L.J. Briggs (1983), o Kauffman (1976), que retoman procesos lógicos para la planeación de modelos de enseñanza. O por otro lado los planteamientos más específicos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje propuestos por Popham y Baker (1976), o la visión instrumentalista desarrollada por Mager (1975) en la elaboración de planes de estudio por objetivos, e incluso la tendencia a categorizar las habilidades y conocimientos e desarrollar dentro de dichos planes en base a las llamadas "taxonomías" (como las de Bloom, Krathwool, etc.).

1.3.2 INFLUENCIA DEL DISEÑO CURRICULAR EN EDUCACION SUPERIOR EN MEXICO.

Son varios los autores (Departamento de Investigaciones Educativas, 1983) que concuerdan en fijar los inicios del interés por la problemática curricular en la década de los setentas y asociado principalmente en los niveles educativos medio superior y superior, pero cuyo referente se encuentra en los años sesentas, ya que "La crisis política con la que culminó la década de los años sesentas generó que una de las respuestas que dió el Estado Mexicano frente a ella fuera en el ámbito de la educación superior el proyecto de "modernización de la universidad mexicana", en este proyecto se gestaron una serie de experiencias curriculares las que surgidas desde diversas tendencias teóricas y conceptuales tuvieron diversos destinos que fueron desde la cancelación de las mismas, en ocasiones por medios violentos (como el proyecto de la Universidad Autónoma de Nayarit en 1975-1977), en otras la permanencia y desarrollo conceptual del modelo curricular o bien la inercia de las mismas" (Díaz Barriga, 1983, p.210). Cabe mencionar que una de las manifestaciones de dicho proyecto estatal se plasmó en la creación de nuevas instituciones educativas dentro del nivel medio superior y superior como es el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana, el Colegio de Ciencias y Humanidades, las Escuelas Nacionales de Estudios

Profesionales, el Colegio de Bachilleres y más recientemente la Universidad Pedagógica Nacional y el Colegio Nacional de Estudios Profesionales: transformaciones, más bien relacionadas con la ampliación de ofertas educativas en sus inicios, que exigieron y provocaron al mismo tiempo una serie de estrategias y acciones de cambio cualitativo entre los que destacan los cambios espontáneos o intencionales en lo curricular.

La influencia norteamericanizada en la teoría curricular de la década de los setentas fue patente y se evidenció en una de las propuestas más importantes de ese momento, "Diseño de Planes de Estudio", elaborada por Glazman y de Ibarrola (1974; fecha en que aparece la primera versión), y que retomaba principalmente los supuestos de teóricos como Tyler, Taba, Saylor y otros representantes de esta influencia teórica. Si bien es cierto que este trabajo fue criticado y superado posteriormente, no debemos negar la influencia que desarrolló en esos momentos y la honda huella que aún se deja sentir en muchos de los trabajos que existen en la actualidad. (Cfr. Glazman y de Ibarrola, 1983, pp. 1.1-1.42; Díaz Barriga, 1983, pp. 2.1-2.41; Espinosa y otros, 1986)

No obstante, los trabajos que sobre el concepto de currículo se han desarrollado en la actualidad dejan evidenciar efectos de la incidencia de disciplinas como la economía, la sociología, la filosofía, la epistemología y la

pedagogía así como de la psicología. Esta variedad de disciplinas y sus consecuentes productos en el campo de la teoría del currículo apuntalan diversas definiciones, ponderando diferentes aspectos como el papel del conocimiento, las relaciones sociales de producción, la conformación del conocimiento, el aspecto ideológico y otros.

La revisión de trabajos realizada por Glazman y Figueroa (1981) nos da una visión de la diversidad anteriormente planteada. El trabajo de análisis desarrollado por las autoras se remitió al material producido en México sobre currículo en un periodo que va de 1971 a 1981. La selección del material se rigió por la concepción de currículum de estas autoras en la que éste es concebido "como un reflejo de la totalidad educativa (en tanto que confluyen interactuando en el mismo todos los aspectos de la realidad educativa); y como una síntesis instrumental (en tanto que es una representación de la política educativa de un centro de enseñanza)." (p. 37b)

De los trabajos analizados retomaremos sólo aquellos aspectos que nos parecen importantes para este capítulo y señalaremos definiciones halladas en otros trabajos que, asimismo, nos sirvan para este cometido.

Mercer (citado por Glazman y Figueroa, 1981), visualiza al currículum como "una serie de normas de relación entre contenidos y áreas de conocimiento que, dentro de un sistema

ideológico, marca la existencia de determinada imagen del objeto de estudio y de la metodología para su comprensión": plantea además que "avanzar en el diseño curricular, cuando no se tiene en claro la propuesta de funcionamiento que la universidad se formula dentro de la sociedad es grave, porque de dicha propuesta emana el tipo de ciencia y el tipo de profesional que se pretende formar y su inexistencia crea un campo propicio para la repetición de modelos preexistentes de estructuración del conocimiento". (p.377)

Por otro lado, para Follari (1982) "el currículum es el conjunto de prácticas de carácter académico que se realizan en la universidad, incluyendo el proceso de planificación de tales prácticas. No nos limitamos a tal planificación solamente, por que ello constituye un rasgo de pensamiento idealista que supone una linealidad desde la planificación a la realización... por otra parte, la interesante discusión entre currículum pensado y currículum vivido, no se hace patente sino en la práctica misma de la vida académica. El currículum es, por tanto, una práctica". (p.50)

La distinción entre un currículum ideal y otro real es retomado por varios autores (Remedi, 1982, pp.127-138; González, 1982, pp.138-165; Glazman y de Ibarroia, 1983, pp. 1.1-1.42), de entre los cuales destaca la propuesta de Glazman y de Ibarroia (1983) "Diseño de planes de estudio, "Modelo" y realidad curricular". Las autoras definen al plan de estudios "como el conjunto de estructuras académicas-

organizativas que facilitan y propician una forma específica y legitimada de acceso al conocimiento. Se entiende que mediante estas estructuras, un grupo específico de poder académico y político pone en práctica su concepción de los límites -históricos, políticos, sociales, científicos y técnicos- de conocimiento y de las formas de adquirirlo." (p.1.29)

Para las mismas autoras, "estas estructuras (relaciones y canales establecidos) se refieren a aspectos esenciales de división y agrupación del conocimiento, de los profesores, de los alumnos, y de los recursos a través de elementos como criterios de contratación y promoción de profesores; asignación de tiempos y espacios para las distintas funciones universitarias y su vinculación interna: docencia, investigación y servicio; disposición de recursos para el aprendizaje, que a su vez precisan formas de acceso al conocimiento; formas de evaluación y control del conocimiento, y certificación legal y social de los conocimientos adquiridos." (p.1.29)

Por realidad curricular entenderemos, según Glazman y de Ibarrola, "el interjuego de elementos educativos y psicológicos, y sectores sociales y políticos, variados y complejos que coinciden en la institución. Este interjuego abre posibilidades, igualmente variadas y complejas, aunque no necesariamente estructuradas, de acceso al conocimiento que están legitimadas por su existencia misma. La realidad

curricular se da por la coincidencia en espacios y tiempos específicos, de profesores y alumnos con distintas inserciones sociales e historias personales que tienen concepciones diversas sobre lo que es una profesión y sobre las alternativas de acceso a ello. Coincidencias y divergencias producen esas otras formas de apropiación del condicimiento cuya estructura y dimensiones propias aún desconocemos pero que se manifiestan de mil maneras: trabajos o actividades político-académicas o simplemente políticas, o simplemente académicas: organización de seminarios, mesas redondas, conferencias, adicionales o substitutivas de las que propone el plan; y algo aparentemente obvio: interpretaciones y formas diferentes de acceder al contenido o de llevar a cabo el programa de los cursos, que inclusive pueden llegar al extremo negativo del ausentismo y la deserción de alumnos y profesores, quienes buscaran por otros medios lo que no encuentran en el plan de estudios...lo específico del plan de estudios es su legitimidad nacional, su congruencia formal que va desde su fundamentación explícita e implícita hasta la última operación que pretende ponerlo en práctica, pasando por una estructura académica, administrativa, legal y financiera. Lo específico de la realidad curricular es "lo otro": "lo que no está documentado": lo que se da más allá, en vez o a pesar de la estructura del plan y cuya lógica propia interna y estructuras posibles apenas empezamos a vislumbrar...

interesa señalar entonces que estas discrepancias y contradicciones entre la realidad curricular y el plan de estudios están definidas por un lado por la compleja naturaleza del acceso al conocimiento y por otro por la forma en que la realidad social se expresa dentro de la institución escolar." (pp.1.29-1.33)

A esta concepción del currículum (formal y vivido o real) podríamos agregar aquella que hace alusión a los elementos ideológicos implícitos en cualquier currículum (enseñanza tácita de normas, valores y principios e incluso actitudes que no se explicitan en el currículum formal) y que se denomina currículum oculto. (Ruiz, 1985, pp.65-78; Galán y Marín, 1985, pp.26-45). En cuanto al currículum oculto Arcaniégas (1988) hizo una importante revisión en la que se contempla la relación de las perspectivas de socialización íntimamente vinculadas a la institución y prácticas escolares. Así, para Jackson (acuñador del término "currículum oculto"), "la escuela provee las experiencias que conectan, como en una estación intermedia, la vida familiar, las relaciones personales, con la vida social y política de una sociedad impersonal con sus roles de adultos orientados hacia el logro y la autoridad, de la que no puede prescindir, puesto que la gente necesita de ella en la vida social. El currículum oculto es para Jackson la fuente de tales aprendizajes y ellos son considerados realmente educativos." (p.74)

Vallance (citado por Arciniegas, op. cit.) considera que "entre las funciones que se atribuyen a ese "currículum oculto" se cuentan: la inculcación de valores, socialización política, entrenamiento para la docilidad y la obediencia, perpetuación de la estructura de clases tradicional. En fin, funciones que en su conjunto pueden ser caracterizadas como de control social; y que los críticos -obviamente quienes más hacen uso del término- alegan que aunque tales funciones no son abiertamente reconocidas o aceptadas, resultan mejor cumplidas que las que corresponden a las expresadas en el currículum formal." (p.74)

Arciniegas muestra que "otras posturas críticas como las de Henry, Friedenberg, Goodman, Reimer e Illich consideran que el currículum oculto está asociado a la idea de un control social generado por la estructura misma de las relaciones sociales de la escuela. A tales relaciones se atribuye una efectiva distribución de normas, valores y actitudes, destinados a introjectar la docilidad y la aceptación del orden social injusto fundado en el privilegio y la discriminación." (p.75)

Una aportación importante es la de la sociología del conocimiento escolar que parte del cuestionamiento de la legitimación del conocimiento" (como es que cierto conocimiento se considera legítimo y se proscriba otro). De acuerdo con este enfoque "cualquier respuesta ha de dar reconocimiento al hecho de que el proceso de selección,

organización y distribución de significados de conocimiento está fundado en ocultas y complejas consideraciones ideológicas que vinculan la transmisión cultural de la escuela a grandes cuerpos de saber institucionalizado interesado de gran influencia social... así, pasarán al currículum formal, investidos de la mayor legitimidad académica, saberes que se encuentran sometidos a una gran conflictividad en el interior de sus propias disciplinas. Una vez allí, dejan de ser teorías históricas, psicológicas o de la sociedad; y pasan por ser "la historia", "la psicología", "la sociología", etc. «Como, pues, ha de quedar duda alguna sobre la existencia de un currículum oculto en el conocimiento escolar?» (Arciniegas, op. cit., pp.75-76)

Hemos abundado en la explicación de esta definición debido a la influencia que ha tenido en la discusión del diseño curricular y sus implicaciones en aspectos no meramente educativos y de la necesidad que plantea de abordar aspectos que metodológica y teóricamente enriquezcan más la práctica educativa. Por otro lado, las concepciones anteriormente mencionadas nos permiten comprender varios de los acontecimientos relacionados al currículum de psicología, cuestión de relevancia para nosotros en este apartado.

Dentro de estas definiciones no podemos dejar de lado algunas que, desde nuestra perspectiva, nos permiten ampliar la nuestra acerca del papel que juega el currículum en el

proceso de formación del profesional.

Desde 1972, aparecen referencias a la temática relacionada con la práctica del egresado. Su tratamiento varía desde la consideración de dicha práctica en términos de precisión del quehacer del profesional en su medio de trabajo, hasta el cuestionamiento de la organización de los campos disciplinarios, observándose dicha estructura como una manifestación de la división social del trabajo.

En la propuesta teórica sobre este tema, algunos autores afirman que la institución educativa tiene dos opciones: reproducir la estructura vigente (campos y jerarquía), fomentando los cambios de planes de estudio que no alteren la composición existente de las carreras, o avanzar en una formulación que analice el periodo presente y el futuro de las profesiones, a partir de las necesidades sociales, lo que implica cambios en dicha estructura. Dentro de estos dos polos encontramos diversas propuestas. (Glazman y Figueroa, 1981, p.379)

Como mencionábamos líneas arriba, el papel desempeñado por la política de creación de nuevas instituciones planteó diversas necesidades a los Planificadores educativos, y en específico del currículum, para desarrollar nuevos enfoques que permitieran abordar la creación o implantación de carreras.

Uno de estos casos fue evidente en la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, en la cual se

consideraron los planteamientos de Villarreal (1983), en el llamado documento Xochimilco. La propuesta de Villarreal dirigió durante bastante tiempo las innovaciones educativas en dicha institución e incluso fueron retomadas y desarrolladas posteriormente por autores como Guevara Niebla que afirma que todo currículum se integra en torno a una imagen de la práctica social. A su vez, la práctica social como una representación de la estructura social, es "una parte de la división del trabajo indisolublemente ligada a la estructuración global del sistema y descarta la posibilidad de contradicciones o incongruencias en esa relación." (Guevara, 1976, p.5)

Guevara, derivando algunas de las ideas de Villarreal, plantea que "el currículum ha de construirse a partir de una selección y ordenación de objetos abstraídos de la realidad. Por otra parte, la necesidad de romper con el enfoque teórico-deductivo del currículum convencional obliga a asumir un enfoque empírico inductivo, esto es, que antes de intentar definir objetivos educacionales que cubran todo el contenido de conocimientos de las disciplinas, se debería tratar de diseñar los procesos verticales que se realizan en una profesión dada. Desde este punto de vista el currículum debe encerrar el conjunto de procesos verticales que comprende la práctica social dada de una profesión." (Guevara, op. cit., p.8)

El mismo autor señala que el currículum puede contener

varias prácticas de la profesión, pero siempre habrá una que actúa como factor integrador. Los diferentes tipos de prácticas dan origen a distintos currícula. De este modo, la práctica artesanal origina un "currículum obsoleto: la práctica social dominante, un currículum tradicional y la práctica emergente, un currículum desarrollista". (Guevara, op. cit., pp.15-17)

Guevara (citado por Glazman y Figueroa, op. cit.), señala que, "el diseño curricular debe partir del análisis de los campos profesional y educativo. El primero, se integra con un conjunto de prácticas que coexisten en una formación social y pueden ser artesanales, dominantes o emergentes. Un análisis del campo profesional implica la identificación de las prácticas, mediante el estudio de la producción y circulación de capital, la práctica profesional y los currícula existentes. El análisis de la práctica profesional contempla áreas de objetos y objetos particulares así como los procesos técnicos asociados a cada objeto: la función económica y el espacio social de cada práctica. Por otro lado, el análisis del campo educativo conforme la revisión del tipo de recursos humanos formado con relación a la práctica, para conocer aciertos y desaciertos en la formación." (p.380)

A partir de una visión como la anterior tenemos posibilidad de entender la práctica profesional desarrollada en nuestro país en donde el mercado de trabajo para las

profesiones adquiere características específicas. Nos permite entender la función del profesional, así como las posibilidades de los procesos teóricos y técnicos asociados a la formación y prácticas profesionales y los espacios sociales en los que puede desarrollarse esta última.

1.4 EL CURRÍCULUM PARA LA FORMACION PROFESIONAL DEL PSICOLOGO.

1.4.1 ANTECEDENTES.

El conocimiento de los elementos teórico-metodológicos con que hoy en día se desenvuelve el psicólogo en el campo profesional debe ser considerado en su especificidad actual pero también, para ser comprendido, en una perspectiva de antecedentes históricos que nos permita conocer cómo se llegó al presente.

El transcurso seguido por la formación del psicólogo en nuestro país se ha asociado a diversas condicionantes de las cuales ha emergido el qué, cómo, para qué y por qué de la dotación de recursos teóricos, metodológicos, técnicos e instrumentales que le permitan desarrollar una práctica profesional. Sin embargo esto también ha generado la existencia de prácticas diversas asociadas a diferentes necesidades e intereses y que implican las posibilidades reales de inserción del psicólogo en el mercado de trabajo.

De esta manera, el estudio de la adecuación o

inadecuación de los conocimientos o habilidades con que se ha formado al psicólogo y sus posibilidades de desarrollar una práctica profesional real, pueden ser de relevancia para reconocer las necesidades de este profesional de ajustar o actualizar sus conocimientos de acuerdo al área donde se encuentre incorporado.

No está por demás mencionar que en este apartado sólo intentaremos recoger algunos de los datos más relevantes que nos den una idea de los antecedentes de la actual formación del psicólogo, sin intentar hacer una historia de la disciplina.

Algunos autores consideran que el origen de la psicología lo podemos encontrar en las prácticas mágico-religiosas que desarrollaban las culturas indígenas de nuestro país antes de la conquista española. (Alvarez, G. et al, 1984)

Se registra también como dato importante los trabajos de algunos misioneros como: la publicación de libros relacionados con una macroconcepción filosófico-religiosa del fenómeno mental (ánima, alma), y sobre todo, la creación de centros e instituciones para dar atención a enfermos y dementes utilizando, en algunos de ellos, los métodos persuasivos y logoterápicos (Alvarez, ibidem). Estos trabajos se efectuaron durante y después de la conquista. La dicotomía tan manejada en la discusión psicológica entre cuerpo y psique, queda en este caso reducida a la dicotomía básica de la religión católica entre lo material y lo

espiritual, siendo este último el plano en donde se "resuelven" los problemas del hombre por acción de la creencia en una "fuerza divina". El hombre se encuentra así con pocas posibilidades de resolver sus propios actos. Si consideramos estos aspectos es de considerar que los métodos persuasivos y logoterápicos tendían a confrontar al individuo con sus ideas mundanas y materiales para solucionar una solución a sus problemas en el mundo de las ideas, "rehabilitación" que perduró bastante tiempo y dejó antecedentes en las prácticas "confesionales" con las que se identifica hasta la fecha al psicólogo.

Las ideas filosófico religiosas nunca dejaron de tener presencia en el campo de la explicación de los fenómenos psicológicos, sin embargo a finales del siglo XVIII hacen su aparición en la Nueva España las primeras ideas del modernismo, que representaban las primeras tendencias de explicación física, matemática y natural del mundo. Se insistía en la necesidad de estudiar la conciencia, el conocimiento de sí mismo, de acuerdo a la tradición cartesiana. (Alvarez, *ibidem*)

A finales del siglo XVIII se hacen los primeros dictámenes de carácter "psicológico" (epilepsia y demencia senil), utilizando los términos disponibles en aquella época como melancolía, tristeza, etc.. (Alvarez, *op. cit.*)

Hasta esta época y aún en el siglo XIX, el campo de lo que podríamos caracterizar dentro de lo psicológico, era

abordado desde una perspectiva especulativa y médica, aflorando los mas recientes influjos de la ciencia en el mundo. Desde aqui cabria ubicar, entonces, que es en el siglo XIX cuando precisamente se utilizaron por primera ocasion medicamentos "estimulantes" y "espasmódicos" Para tratar la mania, la hipocondria, la histeria o la epilepsia (Alvarez, *ibidem*). Tambien en esta época hace su aparicion la "frenología" como uno de los enfoques que permitian la explicación de las facultades "mentales"

En la segunda mitad del siglo XIX se funda la Escuela Nacional Preparatoria, bajo un corte positivista. En el plan de estudios, formulado por Gabino Barrera, no aparecia la psicología pues no estaba dentro de la caracterización de las ciencias de la época. (De Gortari, *op. cit.*)

Basándose en las concepciones positivistas de la época, el Lic. Justo Sierra (posteriormente ministro de educación) publicó un proyecto de nueva universidad en el que, no obstante de seguir esta línea filosófica, se encuentra ya incluido el estudio de la psicología. Este proyecto no se llevó a cabo, sin embargo es antecedente de la reforma al plan de estudios de la Escuela Preparatoria efectuado en 1896. (Zea, 1968)

En ese año el Lic. Ezequiel A. Chávez (abogado de formación), modifica el programa vigente hasta entonces, y se incluye por primera vez el estudio de la psicología, a nivel oficial, en el octavo curso semestral bajo el nombre

de Psicología y Moral. Esta reforma entro en vigor al año siguiente. (Alvarez, op. cit.)

A principios de este siglo se notan las influencias de disciplinas como la fisiología y la psicofísica, sobre todo a través del estudio desarrollado en laboratorios (la semejanza del de Wundt) y que deja entrever la preponderancia de las escuelas norteamericana y alemana.

El año de 1910 es de importancia en la historia de la psicología pues se crea la Escuela de Altos Estudios, incluyéndose el estudio de la psicología en la Sección de Humanidades de la mencionada escuela. En ese mismo año se inaugura el Manicomio Central para enfermos con diferentes padecimientos, bajo la dirección de médicos principalmente. (Alvarez, op.cit.)

En 1916 se divide el área de humanidades, impartándose la psicología en la Sección de Ciencias Filosóficas, en dos años.

La Escuela de Altos Estudios se dividió en el año de 1924 y de ella surgieron la Escuela Normal Superior y la Facultad de Filosofía y Letras. En esta época se enseñaban tres materias de psicología: "Curso Sintético-Analítico de Psicología", "Psicología de la Adolescencia" y "Técnicas de Enseñanza". (Alvarez, ibidem)

En el año de 1932 se creó la sección de psicología dentro del plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras. Los cursos ofrecidos a partir de dicha época fueron parte de

la maestría en Filosofía y de ningún modo representaban programas sistemáticos con objetivos profesionales y/o de investigación: la psicología que se enseñaba era una disciplina especulativa, abundante en preocupaciones metafísicas (Badillo, 1985, pp.47), y además de carácter profundamente académico y con limitaciones en la aplicación.

En el año de 1937 se instituyó la carrera profesional de psicología en la Facultad de Filosofía y Letras. Este plan de estudios se atribuía al doctor Ezequiel A. Chávez y tenía una duración de tres años, sirviendo como preparación para la obtención de la maestría (Alvarez, *ibidem*). La importancia de este hecho es evidenciada por algunos autores que incluso llegan a considerar a este plan de estudios como el de la etapa de "profesionalización inicial" (Lara Tapia, 1983, p.33)

Dicho plan se caracteriza por contar con un contenido heterogéneo de las posibles actividades del psicólogo y de las concepciones igualmente heterogéneas de científicos con reconocimiento mundial como Dumas, Bergson, Bourus, Kraepelin, Claudio Bernard, Pierre Janet, Ramón y Cajal, Zulueta, etc., traducidas en corrientes filosóficas, psicoanalíticas, antropomorficas, positivistas. El sentido social de la disciplina, independientemente del enfoque clasista que pudiera asumir, no aparece en ninguna forma, a no ser que este sentido se entendiera en términos de la preparación exclusivamente intelectual de élites. (Arreola,

1981, pp.11-12)

Es importante señalar la importación de técnicas a las que se vio influida la disciplina y el área de donde provenían. Tal es el caso de la contribución en el área de la medición en psicología hecha en esta época por el doctor Federico Pascual del Roncal, al iniciar el uso de las pruebas proyectivas de personalidad (TAT, Rorschach, etc.) (Alvarez, *ibidem*)

Este plan de estudios estuvo en vigor hasta el año de 1945, en que, se volvió a reestructurar y se creó el Departamento de Psicología; el nuevo plan comprendía tres años de estudio para la obtención de la maestría. Fue en el año de 1949 que nuevamente se cambió el plan. Además del aumento en el número de créditos necesarios para obtener el grado de maestro, este plan exigía 96 horas de prácticas que se efectuaban en los así llamados Centros de Aplicación, dentro de los cuales destacaban: el Sanatorio Lavista, la Escuela de Anormales y el Instituto de Pedagogía, entre otros.

Los anteriores planes que hemos señalado abarcaban tres años de estudio, siendo en el año de 1952 que se amplía a siete semestres.

En vista del aumento de materias y alumnos en 1956, se transformó el Departamento en Colegio de Psicología y se empezó a otorgar el grado de Doctor en Psicología (anteriormente se daba el doctorado en filosofía con la

especialización en psicología), pues se notaba aún un interés por desarrollar la psicología de la época a través de las actividades de alto nivel.

En el año de 1958 se transformó en laboratorio de psicología y se le dió una nueva ubicación en la Torre de Humanidades de la Ciudad Universitaria. También en este año se empezó a trabajar en la elaboración de un nuevo programa de estudios que preparaba a los estudiantes para obtener el título de "psicólogo", después de obtener 42 créditos en tres y medio o cuatro años y presentar una tesis. Este nuevo plan de estudios entró en vigor hasta el año de 1960. En el plan de estudios de 1958 el doctorado se organiza en especialidades de: Clínica, Laboral, Criminalística y Pedagógica (Alvarez, 1985, p.59; Arrazola, 1984, p.16). Los antecedentes de sectorización o parcialización del conocimiento psicológico se hacen evidentes y, por otro lado, también la incidencia de las demandas del mercado de trabajo de ese momento (la incidencia del crecimiento industrial y su necesidad en la selección de personal, por ejemplo).

Un hecho importante, y que debe ser considerado por la influencia posterior que dejó en el desarrollo de la disciplina y de la enseñanza de ésta, es el hecho de la creación de "asociaciones corporativas" (1952-57), representado por la formalización y creación de grupos definidos como son: la Sociedad Mexicana de Psicoanálisis,

bajo la presidencia honoraria del Dr. Erich Fromm y el Grupo de Estudios Psicoanalíticos. Ambos grupos disputaron desde entonces la supremacía en todos los niveles, incluyendo el académico. El estudiante de esa época encontraba frente a sí una gran variedad de orientaciones académicas, derivadas de la influencia de estas tendencias y del pluralismo académico de sus profesores. Médicos, filósofos, pedagogos (casi ningún psicólogo) y abogados enseñaban una psicología característicamente híbrida. Fue tal la influencia de estas dos tendencias psicoanalíticas que podría decirse que la tendencia clínica predominó a lo largo de esa década y de la siguiente (Lara Tapia, op. cit., pp.34-38)

El plan de estudios de 1960 fue aprobado por el Consejo Universitario, reconociendo los tres niveles de la carrera (profesional, maestría y doctorado).

En 1966 el Colegio de Psicología se organizó en los departamentos de: Psicología Social, General Experimental y Metodología, Clínica, Psicopatología, Educativa y Fisiología (los departamentos no adscritos a la clínica surgieron de la formación tenida en el departamento de Psicología experimental).

En este año se lleva a cabo una modificación en el plan de estudios antecedido por el impacto de la creación de la Escuela de Psicología de Jalapa, en la Facultad de Ciencias de la Universidad (lo cual habla de su caracterización de la psicología como campo también "científico" y no sólo

clínico). El plan de estudios se implementa en 1967.

Este plan reflejó el estado de pugnas y disputas entre psicoanalistas y "experimentalistas", creándose un plan híbrido en el que se reflejaban los variados intereses de grupo (clínicos, sociales, biológicos de la conducta y experimentales).

Los créditos de la carrera se incrementaron de 40 a 70 y se puede decir que es el primer plan de estudios en el que los psicólogos tuvieron mayor ingerencia para su elaboración. Se observa asimismo la alta carga conceptual, teórica y metodológica, que se estudiaba en cinco años, en el que se contemplaban materias como Estadística, Diseño Experimental, Construcción de Escalas, Construcción de Pruebas Psicológicas (Alvarez, op.cit. p.60), con las implicaciones "tecnicistas" en la formación del estudiante, con una orientación clínica-metodológica (Arrazola, op. cit., p.23)

Las demandas de un plan de estudios de esta envergadura (tales como personal académico adecuadamente preparado y material de apoyo suficiente) no fueron del todo satisfechas, lo cual constituyó una de las causas de que este plan fuera posteriormente modificado. A esto debemos añadir el hecho de que el excesivo énfasis en lo metodológico descuidaba los aspectos de aplicación que pudieran reconocerse como socialmente útiles para la práctica profesional del psicólogo, cuestión que ya comenzaba a ser

punto de interés según referencias del Primer Congreso Mexicano de Psicología de 1967.

Debido a las deficiencias evidentes del plan de estudios de 1967, se conformó en 1970 una comisión para cambiar nuevamente el plan de estudios, el cual entra en vigencia al año siguiente y prevalece hasta la fecha.

Este plan de estudios tiene las características siguientes:

- Se dividen las materias en básicas y optativas.
- Cada materia contempla un número de horas teóricas y prácticas.
- No pueden cursarse más de cinco materias por semestre.
- Las materias básicas son 30 y se cursan en los primeros seis semestres.
- Terminando estos seis semestres se elige libremente el área de especialización, con duración de tres semestres e integrada por materias básicas.
- Deben cursarse mínimo cinco materias del área elegida, las demás pueden ser de la misma área, de otra área o de otra carrera.
- Se crea un sistema de créditos, en el cual cada materia tiene un peso crediticio; de acuerdo con el reglamento, dos créditos por cada hora teórica y uno por cada hora práctica.
- El total de créditos a cubrir son de 310, variando hasta un máximo de 320.

- 216 créditos pertenecen a las materias básicas, 94 a las optativas.

- Las materias optativas se clasifican en las siguientes áreas.

Psicología Clínica.

Psicología Industrial.

Psicología Social.

Psicología Educacional.

Psicología experimental.

Varios eventos importantes aparecen relacionados a la implantación de este plan de estudios.

"- En 1971 se crea el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), organización formada por casi todas las universidades mexicanas que cuentan con un departamento de psicología.

- En 1972, el Consejo Técnico de la Facultad de Filosofía y letras votó casi unánimemente para aprobar la iniciativa del Colegio de Psicología que proponía su independencia de dicha Facultad. Un año después, según el acta constitutiva del 17 de febrero de 1973, el Colegio de Psicología pasó a ser Facultad de Psicología, ocupando también por esas fechas una nueva ubicación en Ciudad Universitaria, en sus nuevos edificios.

- Ya convertida en Facultad, se inician los trámites ante las autoridades correspondientes y, con fecha de 17 de

enero de 1974 se inició la expedición de la Cédula Profesional.

- En este mismo año se incluye en el plan de estudios la materia de psicología general experimental. Además, por acuerdo del Consejo Técnico, se propone que fueran nueve las materias mínimas en el área de especialización, en vez de cinco." (Arrazola, 1984, pp.49-51)

Otros hechos más sucederían a éstos, muchos de ellos relacionados con la implantación de este nuevo plan de estudios.

Sin embargo, es necesario observar que para los cambios propuestos y promovidos por este plan de estudios nunca se hizo referencia a estudios o investigaciones que los fundamentaran; el único argumento fue que "se tomaron en cuenta las opiniones emitidas por maestros de diversas áreas, comisiones de alumnos, jefes de departamento, lo que permitió una discusión amplia con la participación de todos los sectores". En relación a la formación de las áreas, se argumentaba que habían sido seleccionadas "en base a la información obtenida sobre fuentes de trabajo reales en nuestro país", sin hacer referencia explícita a cómo se obtuvo esa información (Carlos, 1981, p.76), objetivándose si, una distribución de asignaturas del plan a los diversos departamentos de acuerdo al área de "influencia y peso político" obtenido en el transcurso del desarrollo histórico de la conformación de la psicología como disciplina que

hemos bosquejado. Este hecho se manifestó en la cantidad de materias "ganadas por departamento" y que actualmente reconocemos adscritas a ellos, estando la mayoría de las materias de tronco común repartidas entre clínica, experimental, psicometría y, en menor medida, psicofisiología.

Otro hecho que no debe pasar desapercibido es que bajo el supuesto de crear una mayor "profesionalización" de la carrera, ausente en los anteriores planes de estudio, se tendió a tratar de generar modelos menos especulativos y más científicos. Como ya mencionábamos anteriormente, la tendencia "científica" de la psicología que arribó por la Universidad Veracruzana se basaba en el terreno filosófico del positivismo y del pragmatismo y se manifestaba en la concepción conductista norteamericana, la cual floreció en el plan de estudios de 1971, con el apoyo directo de la dirección de la Facultad. De este modo se favorece una visión eficientista del egresado, con limitaciones teórico-metodológicas debidas a la imposibilidad de aplicación de los conocimientos obtenidos por el psicólogo en su formación para integrarse a un mercado laboral y, lo más importante, para satisfacer las necesidades sociales de nuestro país.

Por otro lado, cabe mencionar hechos relacionados con la implantación de este plan de estudios de 1971, y que dejan entrever algunas de las manifestaciones de lo que hemos llamado el curriculum real o vivido, en los intentos y

propugnaciones de cambio.

"El primer intento generalizado corrió a cargo de los estudiantes en 1972, quienes organizados en el Consejo General de Representantes de Psicología (CGRP), solicitaron que los programas de estudio de cada una de las asignaturas tuvieran sus objetivos instruccionales, y que además se especificaran los temas, subtemas y la bibliografía básica y complementaria.

"El resultado de esta petición, fue que cada uno de los programas contó por vez primera con sus objetivos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, la elaboración de programas por objetivos no significó ninguna modificación ni a los contenidos temáticos ni a la estructura y secuencia curricular.

"El segundo intento, que se hizo extensivo a toda la Facultad y que incluyó a profesores, estudiantes y autoridades, fue en 1977, cinco años después de la elaboración de programas por objetivos. En aquella ocasión se planteó un cambio radical al plan de estudios, fundamentalmente por parte de los estudiantes, quienes criticaron severamente su orientación teórico-práctica; es decir, manifestaron un abierto rechazo a los contenidos de orientación conductista y experimentalista.

"La transformación del plan de estudios fue una de las demandas principales que enarbolaron los estudiantes en 1977, y que incluso los llevó al estallamiento de una huelga

en mayo de ese año, que tuvo una duración de cuatro meses aproximadamente. En el transcurso del conflicto se dieron varias opiniones e incluso propuestas de estrategias de cambio curricular. Se puede decir que hubo consenso entre estudiantes y profesores de que el plan de estudios debía modificarse, las diferencias estribaron en las estrategias para el cambio.

"Uno de los acuerdos para la solución de huelga de 1977 fue que se trabajaría para la transformación del plan de estudios. Sin embargo, la nueva administración, los estudiantes y profesores, abandonaron paulatinamente esta idea y no se le dió organicidad ni se abrieron vías para un trabajo colectivo en esa dirección. Por lo tanto, el plan de estudios aprobado en 1970 continuó inalterable; solamente se actualizaron los contenidos de algunas asignaturas. (Guerrero y otros, 1982, pp.4-6)

En noviembre de 1977 la XXXI Asamblea del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología elaboró algunas "Recomendaciones generales para la planeación de la enseñanza de la psicología en México" (Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, 1977), atendiendo principalmente:

- a) El mejoramiento del personal académico.
- b) Definición de un perfil profesional del psicólogo a nivel nacional.
- c) Desarrollo de modelos curriculares homogéneos que

establecieran objetivos generales comunes de formación profesional.

d) Establecimiento de políticas que regularizaran la relación ingreso-regreso de estudiantes en las escuelas de psicología.

e) Establecimiento de un sistema nacional de evaluación de programas de adiestramiento profesional y de posgrado en el campo de la psicología.

Por otro lado, en 1978, bajo los auspicios de la UNAM, se reunió a directores de Escuelas de Psicología y representantes de las Sociedades Profesionales con el objetivo de elaborar un perfil profesional del psicólogo. Este primer taller para elaborar un perfil profesional subrayó el papel que debe ser desempeñado por el psicólogo en una sociedad como la nuestra, en la que viven marginadas amplias capas de la población. Se hizo clara la necesidad de modificar muchos de los planes de estudio vigentes en nuestras escuelas de psicología, por lo que el CNEUP organizó otros dos talleres con el propósito de proveer de elementos a los planteles de enseñanza superior para hacer las modificaciones que fueran más pertinentes a sus currícula académicos (Alcaraz, 1979). Fue una de las primeras aproximaciones en la definición del perfil profesional del psicólogo y entre sus conclusiones se llegaron a definir: las funciones del psicólogo, las áreas en donde puede resolver problemas, los sectores a donde debe

dirigir sus acciones, los beneficiarios de sus acciones y las técnicas para desarrollar su práctica (Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, 1978)

En el segundo taller -realizado en Cocoyoc en 1979- se especificaron aquellas medidas que deberían seguir las escuelas y facultades para poder ajustar la enseñanza de la psicología al cumplimiento de las responsabilidades profesionales establecidas previamente. De aquí que este segundo taller se denominara "Evaluación y Diseño Curricular", y que en él se especificaran, tanto los criterios generales para la derivación de los objetivos profesionales del psicólogo, como los lineamientos y variables generales de la evaluación curricular.

Posteriormente, en 1979, con el objeto de continuar con los trabajos destinados a elaborar un currículum profesional más acorde con las necesidades del país, se reunieron nuevamente los representantes de las universidades miembros del CNEIP. Esta vez se fijaron la tarea de analizar los diversos currícula en vigor, tomando como base los lineamientos establecidos en los talleres anteriores. El resultado de dicho análisis llevó al CNEIP a formular una serie de recomendaciones a fin de que las Escuelas y Facultades de psicología pudieran subsanar los problemas detectados.

Esta línea de trabajo se retoma en 1984 año en que se realizan las Jornadas I y II de San Luis Potosí con el

propósito de definir el quehacer profesional del psicólogo en términos del mercado laboral existente. De esta manera se definieron las siguientes funciones profesionales: Detección, Evaluación, Planeación, Intervención, Rehabilitación, Investigación y Prevención. El quehacer profesional del psicólogo se caracterizó por áreas de intervención, enlistándose para cada una de ellas las actividades genéricas y cotidianas que debería realizar. Dichas áreas son: Psicología clínica, Psicología del trabajo, Psicología educativa, Psicología social, Psicología jurídica, Psicología experimental y Psicofisiología.

El CNEIP ha continuado su interés por definir un perfil profesional acorde con las necesidades sociales y de la enseñanza de la psicología, considerando los cambios debidos a factores sociales, económicos, físicos y ecológicos, que deberían ser contemplados en los planes y programas de estudio de las Escuelas y Facultades de psicología del país.

Por tal motivo se propuso la realización del proyecto "Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la psicología en México", promovido por la Secretaría de Educación Pública. (Acta, 1989). En este proyecto retomaremos alguna información posteriormente.

Sería interesante observar los cambios demandados en cada una de estas fases de planteamiento de definición de perfiles profesionales, sin embargo, en el apartado siguiente, revisaremos información obtenida en obras

investigaciones desarrolladas, surgidas de intereses personales o de grupo dentro de la Facultad en relación a la enseñanza, práctica profesional o perfil del psicólogo.

De esta cadena de hechos podemos observar que durante los debates realizados se había girar la discusión alrededor de una serie de supuestos acerca de lo que debería ser el psicólogo (el deber ser), sin analizar con fundamentaciones sólidas lo que era realmente. Se hacen planteamientos que diferenciamientos podían caer dentro de lo que sería la formación profesional y su producto (perfil adecuado), lo que debería ser como profesional dentro del campo de las profesiones (perfil profesional). Esta situación ha sido objeto de diversas investigaciones que han intentado conocer las características de la formación profesional del psicólogo y su práctica en México.

Es importante hacer la observación de que en muchos casos se enfocaremos a los trabajos realizados en torno al currículo de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional, de que es el de mayor antigüedad y el que sirve de modelo normativo para la creación de currículos de psicología

1.4 EL CURRÍCULUM PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO

1.4.1 ANTECEDENTES

En el apartado anterior hemos hecho una revisión global de los planteamientos institucionales acerca de la formación profesional del psicólogo, así como de las contradicciones generadas por la implementación del plan de estudios que actualmente rige en la Facultad de Psicología de la UNAM y que existe desde 1971.

"No obstante, se hace necesario mencionar que desde el periodo posterior a la huelga de 1977, se desarrollaron una serie de investigaciones sobre el currículum abordando diferentes problemáticas (además de las institucionales ya mencionadas), relacionadas con los aspectos internos o externos de éste, de los cuales se reportan al menos ocho trabajos significativos hasta 1982: (Aguilar, 1976; Calderón y Mercado, 1979; Macotela, 1979; Mercado, Ramírez y Martínez, 1979; Arneola, 1981; Carlos, 1981; Ramírez y Martínez, 1981; Bedolla y otros, 1982)." (Guerrero y otros, op. cit. p.6)

Los trabajos relacionados con el tema superan actualmente esta cantidad y ofrecen datos de valiosa calidad, de los cuales a continuación mostraremos algunos que nos conciernen para esta investigación.

Comenzaremos por describir la tendencia de desarrollo matricular existente en la hoy reconocida Facultad de Psicología en contrastación con el presentado en el país.

La densidad de la matrícula escolar a partir de 1944 hasta 1988 presenta diversos cambios. Durante los primeros 20 años su crecimiento fue lento e irregular. Pareciera que la profesionalización de la carrera (1960) influyó en su incremento poblacional, pues se registraron aumentos importantes en dichos años. A mediados de la década de los sesentas ocurrió un estancamiento, con ligeras variaciones. Como contrapartida, durante los años setenta se dieron los más importantes y sobresalientes crecimientos poblacionales, ya que éste fue una constante en casi todos los años. En este lapso, por el incremento de su matrícula, la Facultad de Psicología alcanzó el cuarto lugar entre las carreras más pobladas del país; también ocupó el sexto lugar entre las carreras con mayor número de estudiantes de la UNAM y logró el primer lugar de incremento, superando a Medicina, Odontología y Contaduría, que tradicionalmente se encuentran muy pobladas. A mediados de los años setenta, los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM representaban el 50 % de todos los estudiantes de esa disciplina del país (Carlos, 1989). "Según datos de 1990, la Facultad de Psicología se encuentra en el sexto lugar (incluyendo a los alumnos del SUA) dentro de las carreras de mayor demanda en la UNAM." (Guevara, 1990, p.10)

Este mismo incremento de la matrícula también se reflejó en el aumento que presentó en el país la cantidad de escuelas de psicología, como se reportaba en 1982: hasta el año de 1980, se tenía conocimiento de la existencia de 54 escuelas de psicología en el país. Si nos atenemos a considerar los años en que éstas se fundaron notaremos que 41 de las de las 54 escuelas se crearon durante la década de los 70, momento en que se localiza el auge máximo del proceso conocido como masificación de la educación superior. De las 54 escuelas de psicología que había en México, 6 eran oficiales federales (UNAM, UAM, UPN); 13 eran oficiales estatales (universidades estatales); 14 eran privadas incorporadas (8 de ellas a la UNAM, 5 a universidades y 1 a una universidad privada); 18 son privadas libres, es decir, escuelas que no están sujetas a ningún control oficial federal ni estatal respecto al tipo de formación que ofrecen a los alumnos. La localización geográfica de estas 54 escuelas era la siguiente:

Zona centro del país (Cd. de México, Edo. de México, Morelos y Puebla): 20 escuelas. Zona norte del país (Chihuahua, Sonora, Sinaloa, Coahuila, Tamaulipas y Monterrey): 20 escuelas. Zona occidental (Durango, San Luis Potosí, Querétaro, Guanajuato y Jalisco): 11 escuelas. Zona sureste (Veracruz y Yucatán): 3 escuelas.

Como puede observarse, la distribución de las escuelas de psicología se establecieron en regiones con mayor desarrollo

económico del país. (Millán, 1982)

Esta información es complementada con otros datos más recientes que nos muestran que hasta 1964 solo cinco Escuelas impartían la licenciatura en psicología, aumentando a 14 en 1970, y a poco más de 20 en 1973. De entonces a la fecha, esta cantidad se cuadruplicó, alcanzando la cifra de 81 en 1987. En cuanto a la distribución por entidad federativa, dentro del Distrito Federal y el Estado de México se ubican el 25% de las Escuelas y Facultades que la imparten, en Tamaulipas el 12 %, en Sinaloa el 7 % y un 5 % en cada uno de los siguientes Estados: Coahuila, Jalisco, Nuevo León y Veracruz.

En lo referente al carácter de las escuelas hasta el año de 1987, el 67% son privadas, el 24% públicas autónomas y el 9% públicas estatales; del total, el 10% están incorporadas a la UNAM.

Hasta 1987 se reconocía que hasta hacia 30 años, sólo en el Distrito Federal se ofrecía la licenciatura en psicología, transcurriendo relativamente breve tiempo para que se extendiera a 22 entidades federativas. En este sentido, aunque la capital sigue encabezando la matrícula global (con el 29% de la población), existía un crecimiento poblacional considerable en el Estado de México con un 12%, en Puebla con un 11%, en Jalisco con un 9%, en Nuevo León con un 7%, en Sinaloa con un 6% y en Sonora y Veracruz con 5% cada una. En el resto de las entidades la matrícula

mediante de sus estudiantes, a excepción de Colima, Jalisco, Michoacán y Yucatán en donde las matrículas respectivas eran inferiores a los 100 alumnos inscritos.

El crecimiento de la matrícula nacional tuvo una correspondencia directa con el crecimiento del número de instituciones que incorporaron la licenciatura en psicología. Llegando a aumentar en cinco veces la población estudiantil posteriormente entró en una etapa de crecimiento constante pero moderado desde 1981 a la fecha, aunque de 1985 a 1987 se aprecia un incremento mayor.

Sin embargo no debemos dejar de reconocer un dato importante: la Facultad de Psicología de la UNAM hasta hacia 1980 formaba a tres de cada cuatro psicólogos en México. Hecho de que en 1989 haya disminuido su participación a la formación de uno de cada diez psicólogos, obedezca al notable crecimiento del número de escuelas, especialmente de carácter privado. (Rivera y Urbina, 1989)

Es evidente que el crecimiento poblacional y la expansión de la cobertura de escuelas de psicología a lo largo del país ha carecido de una política de planificación, desarrollo institucional y, aún más, acorde a una caracterización real del papel a desempeñar por el psicólogo en nuestra sociedad. Este aspecto queda evidenciado por la constante inquietud por parte incluso de las propias autoridades al llevar a cabo tantas reuniones para definir el perfil profesional de Psicólogo, en las que cada vez se

reincide en el mismo punto: la falta de definición del papel del psicólogo en la satisfacción de las necesidades de las mayorías empobrecidas de nuestro país. (La Farga, 1982)

Sin embargo existen otros datos que nos pueden aportar más información acerca del estado actual de la formación profesional del psicólogo y, por ende, de las habilidades y conocimientos con los que se posibilita al egresado sus capacidades de inserción laboral.

Como ya se mencionó anteriormente, el currículum de la Facultad de psicología de la UNAM contiene dentro de sí una área de semiespecialización que hasta 1987 presentaba el siguiente panorama: del total de alumnos inscritos en dichas áreas el 49% estaba inscrito en el área de clínica, en psicología del trabajo se encontraba inscrito el 26%, en psicología educativa el 18% y en psicología social el 3%. Se observó también que en las áreas de psicología social y experimental la matrícula ha ido disminuyendo, en tanto que las otras presentan variaciones mínimas.

Conforme a los datos obtenidos a través de los anuarios de la ANUIES, en el periodo de 1977 a 1988 egresaron un total de 29,523 psicólogos, que representan el 13% respecto a la matrícula registrada en el mismo lapso de tiempo. En promedio, en los últimos cinco años egresaron 3,630 alumnos por año (Rivera y Urbina, 1989, op. cit.) de los cuales un índice bajo se titulan, aunque el número ha llegado a un 36% (hasta 1985), constituyéndose como índice probable de

titulación de la licenciatura (al menos en la Facultad de Psicología de la UNAM) (Carlos, 1989). De 1409 titulados en el período de 1981 a 1987 la mayoría (35%) se presentó en el área de clínica, el 22% en psicología del trabajo, el 20% en psicología educativa, el 11 en psicología experimental, el 9% en psicología social y el 1% en psicofisiología (Hernández y otros, 1989).

Conocemos los porcentajes de población existente en la Facultad de Psicología, sin embargo es necesario conocer como se comporta esta población a lo largo de su trayectoria escolar; este aspecto lo aborda una investigación realizada con datos recientes (analiza a las generaciones desde 1980 a 1988) (Velázquez y otros, 1989) y muestra que la eficiencia terminal tiende a incrementarse con el tiempo, es decir, ha disminuido el índice de deserción y de reprobación aunque no a niveles adecuadamente satisfactorios.

Por otro lado es importante reconocer las características de uno de los elementos que coadyuvan en la formación del estudiante de psicología: el profesorado. A este respecto se posee la información que nos evidencia que la plantilla del personal académico hasta 1988 en la División de Estudios Profesionales de la Facultad de Psicología alcanzó los 592 elementos lo cual representa un incremento considerable si la comparamos con la de 1977 (355), la cual ha pasado a conformarse hasta el año más recientemente aludido de la

siguiente manera: 14% de pasantes, 49% de licenciados, 6% con especialidad, 17% con maestría y 14% con doctorado (Rivera y Urbina, op. cit.) Cabe mencionar que las cifras no son del todo equivalentes con lo mostrado en otros estudios (Carlos, 1989), sin embargo se observa que hasta 1987 la mayor cantidad de nombramientos (47%) está constituida por los profesores de asignatura, siguiéndole los profesores de tiempo completo (36%) y después los de medio tiempo (17%), lo cual implicaría tal vez algunas limitaciones que se manifiestan en los campos de la investigación y de integración curricular pues los profesores por asignatura acuden a impartir sólo aquella clase para la cual fueron contratados. Algunas de estas implicaciones pueden ser esclarecidas cuando abordemos aspectos relacionados con las características de estructuración del currículum, a continuación.

1.4.2 ESTRUCTURA ACTUAL DEL CURRÍCULUM PARA LA FORMACION DEL PSICOLOGO EN LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UNAM.

Una primera caracterización del plan de estudios es que conserva una estructura lineal tradicional, es decir, por asignaturas. Dentro de los modernos estudios sobre el currículum, este pertenece a la categoría de clasificatorio y del tipo enciclopédico. Lo componen un total de 133

materias. Está dividido en dos niveles: uno de formación básica y otro de especialización. Al nivel básico corresponden los seis primeros semestres de la carrera y cuentan con un total de 30 asignaturas. Este nivel es obligatorio cursarlo para todos los estudiantes.

A partir del séptimo semestre el estudiante opta por una de las áreas de especialización, entre las que se encuentran:

- Área de Psicología Educativa.
- Área de Psicología Clínica.
- Área de Psicología General Experimental.
- Área de Psicología del Trabajo.
- Área de Psicología Social.
- Área de Psicofisiología

En algunas de las áreas antes mencionadas el alumno cursa dentro de tres semestres las asignaturas correspondientes hasta completar sus créditos. Existen tres materias optativas sobre problemas sociales nacionales.

De acuerdo con información presentada por Guerrero y otros (1982), cada una de las 132 asignaturas cuenta con un programa, el cual contiene en términos generales:

- a) una introducción.
- b) los objetivos de la materia.
- c) los contenidos temáticos.
- d) la bibliografía.

Aunque no hay una homogeneidad en la presentación

técnico-pedagógica de estos elementos, se puede decir que todos los programas cumplen con ellos.

Por el lado de los contenidos temáticos, salvo las asignaturas seriadas, el resto conserva una independencia con respecto a las demás de ese nivel (básico o aplicado) y con respecto a las asignaturas del otro nivel. Cada una de ellas según su contenido, pertenecen a los diferentes Departamentos en que está organizada la División de Estudios Profesionales. La revisión y actualización de esas asignaturas, por lo tanto, corre a cargo de los respectivos Departamentos. Por esta razón, en lo que lleva de existencia el actual plan de estudios no se han efectuado revisiones globales que abarquen todas las materias, sino más bien las mejoras han sido irregulares y locales.

Un hecho significativo es que hay una virtual separación entre el tronco básico y las áreas de especialización a nivel de sus contenidos temáticos.

Otra ruptura importante en la estructura del plan es la habida en las áreas de especialización. Las cinco posibles áreas más que de especialización son de parcialización de la formación puesto que agrupan una serie de materias que en poco se integran con las otras áreas, provocando cadenas de conocimientos particularizados al probable campo de trabajo que los define y que delimita las posibilidades de empleo del egresado. Aún cuando el plan de estudios sigue una estructura lineal, por asignaturas, sus dimensiones

horizontal y vertical poseen una auténtica desintegración. El único lazo que une a las series de asignaturas es la temporalidad en la que se cursan (si consideramos la dimensión horizontal). Respecto a la dimensión vertical, se ha mencionado una ruptura global entre el área básica y las de aplicación, pero analizando en lo interno de cada una de ellas, se observa que salvo las materias que están formalmente seriadas y que una sucede a la otra (u otras) en el semestre inmediato posterior, hay muchas materias que contienen contenidos comunes y que se localizan en semestres discontinuos.

Las repercusiones que tiene esta desarticulación en la formación integral del estudiante son notorias. En terminos generales, hay grandes obstáculos estructurales para que el alumno vaya integrando la información, de hecho se da un rezago acentuado en el manejo de informaciones previamente estudiadas, al cursar una nueva asignatura. Por otra parte, la retención de información en el alumno tiene una duración limitada al semestre en curso. El olvido y manejo defectuoso de los contenidos temáticos de la psicología y de sus auxiliares metodológicos es una circunstancia real que se repite en la mayoría de los semestres y que se hace evidente al cursar las prácticas de campo ya en el área de especialización.

Otros estudios concuerdan con estos planteamientos, sin embargo son más específicos, como es el caso del

desarrollado como parte del Programa de Actualización Curricular de la Facultad de Psicología iniciado en 1986 y que tenía como finalidad realizar diversas acciones para hacer una evaluación curricular en base a un análisis de las relaciones formales entre las asignaturas que integran el plan de estudios, y de la vigencia, organización y funcionamiento de los programas de las asignaturas.

Un trabajo inscrito en este programa reporta datos de suyo valioso para nuestra investigación como se muestra enseguida.

En el trabajo "Congruencia interna del currículum de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México: la opinión de coordinadores de asignaturas" (Girón y otros, 1989), se utilizó un cuestionario semiestructurado conformado por 47 reactivos orientados al conocimiento de la estructura y las relaciones del programa de estudios de cada materia. Los rubros indagados fueron:

- a) Pre-requisitos
- b) Objetivos
- c) Contenido temático
- d) Cambios en el programa
- e) Bibliografía
- f) Método de enseñanza-aprendizaje
- g) Evaluación del aprovechamiento
- h) Ubicación en el plan de estudios y vinculación con las

asignaturas del mismo semestre (relaciones horizontales), con las antecedentes y con las posteriores (relaciones verticales).

El cuestionario fue aplicado a los coordinadores de materia en octubre de 1985 y se les pidió contestaran de acuerdo a su experiencia como profesores y coordinadores, además de consultar, si era necesario, documentación de apoyo.

De esta manera se evaluaron 102 asignaturas del plan de estudios de la licenciatura en psicología, abarcando 28 de las 30 que conforman el tronco básico, es decir un 93%; 71 asignaturas (70%) que componen las diversas áreas de semiespecialización (clínica, educativa, del trabajo, social, general experimental y psicofisiología); y tres materias de información general (100%), las cuales no son integrantes del plan curricular en si mismo, por tal razón no se contemplaron en los análisis posteriores.

Las conclusiones generales en cuanto a los rubros investigados muestran lo siguiente:

Los pre-requisitos para cursar una asignatura solo fueron especificados en una cuarta parte, aunque la mayoría de los coordinadores estuvo de acuerdo en la posibilidad de evaluarlos al inicio del curso.

En cuanto a los objetivos de los cursos, se señaló que casi la totalidad contaba con un objetivo general, y entre uno y cuatro objetivos específicos referidos a un

aprovechamiento observable, así como a las condiciones de evaluación del mismo. En más de la mitad de las asignaturas evaluadas, los objetivos específicos sí condicionan el logro del objetivo general. Dentro de este rubro es también notorio que la tercera parte de los coordinadores afirmara que en otras materias se planteaban objetivos específicos similares a los propios, conando la mitad de ellos, que esta repetición era indeseable.

El contenido temático es seleccionado por el coordinador de la materia -según lo manifestó la mayoría-, y como el cargo de coordinador de la materia no es permanente esto parece sugerir que el contenido temático sufre frecuentes cambios, que si bien son recomendables cuando se trata de actualizar o mejorar el contenido de un programa, ello viene a ser circunstancial si se deja únicamente en el criterio del coordinador.

Se reportó que dos terceras partes de las materias evaluadas tuvieron una modificación en los últimos cuatro años, orientada principalmente a la actualización empírica o teórica y surgiendo por acuerdo de los profesores que las imparten.

La bibliografía, tanto básica como complementaria, se encontraba especificada en dos terceras partes de los programas de las asignaturas estudiadas; sin embargo, en una cuarta parte de ellas no se señalaba ninguna. La accesibilidad de la bibliografía básica para poco más de una

tercera parte de las materias evaluadas, fue por mecanismos indirectos (p. ej. préstamo para fotocopias) pues no se cuenta con ellas en la biblioteca o no está traducida al español. Se debe reconocer que a pesar de que la elaboración de material didáctico ha sido promovida recientemente, no se ha aprovechado en su totalidad. Se señaló que la bibliografía de la mayoría de las asignaturas ha sido modificada en los últimos cuatro años, obedeciendo a una actualización y/o accesibilidad del material.

En cuanto al método de enseñanza-aprendizaje utilizado, tres cuartas partes de los coordinadores indicaron que era fundamentalmente la clase tradicional tipo conferencia, mismo que no es considerado como la opción más benéfica para el alumno. La elección de dicho método puede obedecer a varios motivos, como el desconocimiento de otros por parte de los profesores o el exceso de alumnos en cada grupo.

De igual manera, y acorde con los resultados sobre el método de enseñanza-aprendizaje más usado, el aprovechamiento se evaluó con mayor frecuencia mediante exámenes y/o trabajos escritos. Al parecer, los procedimientos de evaluación del rendimiento difieren, para más de la de las asignaturas evaluadas, entre cada uno de los profesores que las imparten. Esta falta de acuerdo se refleja en la opinión sobre la utilidad de los exámenes departamentales, que se divide en los extremos de mucha y

poca utilidad.

Respecto a los mapas conceptuales elaborados, el tronco básico presenta relaciones congruentes entre las materias del grupo de medición descartando a Matemáticas I y II que sólo mantienen relaciones entre sí, situación común en otros dos casos.

Otras materias del tronco común únicamente están vinculadas al área de psicofisiología (Anatomía y fisiología del sistema nervioso, Neurofisiología y Psicología fisiológica).

En una situación similar a la anterior, se encuentra el área de Psicología general-experimental con las asignaturas de Análisis experimental de la conducta y Pensamiento y lenguaje. Debe mencionarse que esta área no presenta uniformidad en sus contenidos, porque en su mayoría, las materias se imparten por medio de tutorías de investigación promovidas o elegidas por cada profesor, por lo cual, la misma asignatura presenta contenidos diferentes.

Por otro lado, la vinculación del tronco básico con las áreas es mínima: encontrándose sólo casos aislados de relación congruente. Probablemente la diversificación de conocimientos y habilidades conduce a una dilución que desemboca en una formación frágil y segmentada, en términos generales, las áreas de semi-especialización mantienen más relaciones congruentes a lo interno de cada una.

Datos de otra investigación (Carlos y otros, 1989)

señalan que una limitación importante del plan de estudios actual es que no contiene aún una declaración explícita del perfil del psicólogo que se desea formar; por lo tanto, tampoco hay objetivos terminales que sirvan como punto de comparación para juzgar los resultados obtenidos por los estudiantes en su paso por la Facultad. Esta carencia dificulta, entre otras cosas, la tarea de evaluación curricular. Sin embargo en cuanto a la coherencia externa se apunta que primordialmente la contribución del psicólogo a la satisfacción de las necesidades sociales debería apuntar a la solución de problemas que tienen su origen en aquéllas regionales y nacionales actuales del país. Sin embargo, según los datos reportados en otras investigaciones, continúan señalando, se puede establecer que la psicología es una profesión cuya incidencia se ubica principalmente en la clase media y alta, mostrando una influencia mayor en el área urbana. Se observa, además, que la mayor parte de las tesis surgidas de ella no proporcionan directamente ninguna atención a los problemas sociales prioritarios.

Otra prueba concreta de las fallas del plan de estudios en cuanto al logro de coherencia externa, es la selección de los contenidos, ya que no existen aclaraciones explícitas que justifiquen cómo, ni bajo qué criterios de inclusión -en relación con las necesidades sociales prioritarias-, se seleccionaron las asignaturas que componen el plan curricular, así se puede afirmar, que si hay deficiencias en

el plan con respecto a su coherencia externa ya que no existen materias que se aboquen a la atención de las clases marginadas.

Un punto importante a considerar de esta investigación es que muchos de los aspectos relacionados con la coherencia interna no son fáciles de comprobar en la práctica. La falta de sistemas adecuados de evaluación por parte del maestro, la ausencia de canales de comunicación formal entre alumnos, profesores y personal administrativo; la multiplicidad de métodos, materiales y procedimientos de evaluación empleados en el proceso de enseñanza de las materias, entre otras razones, no permite verificar que el plan de estudios tenga una vigencia efectiva.

Diversos estudios han llegado a la conclusión de que el currículum tiene serias deficiencias en su articulación horizontal y vertical. En el plano de la verticalidad, por ejemplo, existen materias vinculadas por una relación necesaria de antecedentes que, no obstante, se distribuyen de manera discontinua en semestres alternos. Además los programas de estudios no señalan de manera clara su relación.

Igualmente, es inadecuada la integración horizontal, porque no hay nada que vincule a las materias, salvo la simultaneidad con que se imparten. Por otra parte, otras asignaturas se presentan formalmente como una convención secuenciada cuando de hecho presentan campos desvinculados

(7)

entre si.

Además, el currículum vigente en la licenciatura es de carácter informativo y no formativo, ya que se centra en la adquisición de conocimientos acabados, dejando en un segundo plano el desarrollo de habilidades profesionales y olvidando completamente aspectos como: el desarrollo de un criterio y ética profesional, la estimulación de un pensamiento autónomo y autoreflexivo en el alumno, la formación de estrategias de estudio independiente y del espíritu de investigación, así como la estimulación de la capacidad del alumno de plantear y resolver creativamente los problemas a que se enfrente respetando su compromiso social.

Se observa, asimismo, que la mayor parte de los objetivos de las materias tienden a una formación enciclopedista siendo poco significativos para los estudiantes.

Es posible constatar, de igual manera, la repetición de contenidos, algunas veces esta repetición no es negativa si se contempla el mismo tema analizado desde diversos puntos de vista y bajo distintos objetivos. Sin embargo, lo que se observa es que la información que se da es la misma sólo que distribuida en diferentes materias.

Un problema adicional es que muchos programas carecen de vigencia, pues no toman en cuenta los descubrimientos, teorías y áreas de estudio desarrollados recientemente.

En la Facultad existen además, diversos programas de prácticas tanto en las materias del tronco básico como en las áreas de especialidad. Se puede afirmar, que muchas veces funcionan como dos currícula separados uno de otro, con ninguna o poca relación entre ellos, legándole a la práctica, la tarea adicional de cubrir todas aquellas áreas olvidadas por la teoría. Y al no haber una evaluación sistemática que dé cuenta del grado de congruencia entre ambas, se déjen algunos objetivos sin práctica asumiendo que la teoría los cubre. De hecho, los programas de prácticas y las materias teóricas son dos sistemas aislados, sin retroalimentación mutua, con la consecuente falta de relación entre uno y otro.

Se señala también que es una idea generalizada que la evaluación de los contenidos constituye el proceso central y exclusivo de las modificaciones programáticas, relegando a un lugar secundario a los métodos y prácticas pedagógicas, así como a las dinámicas de las instituciones, en lo referente al problema de los recursos, y a las formas de organización de la vida académica. Por lo tanto, es imprescindible definir aquellas necesidades que conlleven una práctica profesional del psicólogo egresado, para que se integre a la tarea de solucionar los problemas que competen

a sus funciones Profesionales, en el contexto de la organización social y de las exigencias culturales de carácter nacional, actuales y a futuro.

Sin embargo, el proceso de evaluación sería incompleto si una vez definido el campo profesional y el perfil del psicólogo que de él se deriva, no se abordase la relación entre dichos elementos y la estructura curricular vigente, es decir, el grado de articulación entre el campo profesional y la cantidad y la calidad de la experiencia escolar. Por consiguiente, el proceso de evaluación consiste en analizar la vinculación existente entre el campo profesional, el perfil académico-profesional y la estructura curricular en un sentido amplio.

El interés por detectar la problemática del currículum de la Facultad de psicología en cuanto a las deficiencias de este también ha sido reconocida por otros autores, ya sea en la desvinculación de su ejercicio profesional y los currícula (así como el desarrollo político, económico y social de México) y un mercado de trabajo restringido e históricamente deformado, que ha provocado la desvalorización social del psicólogo (Alvarado y Millán, 1982), o bien que una gran parte de psicólogos se dedique a la docencia (Fonseca, s/f). De hecho la falta de congruencia entre lo aprendido en la Facultad y lo requerido para desarrollar sus actividades como profesional es mínimo debido principalmente a la ausencia de relación entre teoría y práctica y la falta de

vinculación del plan de estudios con la realidad. (López y otros, s/f).

Como se mencionaba anteriormente, existen pocos espacios para la manifestación de los sectores que componen la estructura de la Facultad, sin embargo la inquietud por conocer la percepción de los estudiantes acerca del plan de estudios de la carrera y evaluarla desde una perspectiva estudiantil reportó datos muy similares a los ya citados, siendo esta investigación una de las pocas existentes en su género. Sin embargo esta evaluación quedó inconclusa (Departamento de Psicología Social, 1983).

A lo largo de este capítulo hemos tratado de evidenciar las diferentes etapas por las que ha atravesado el desarrollo de la psicología en nuestro país, desde sus posturas iniciales, filosóficas y especulativas, hasta las etapas denominadas más científicas. Obviamente este desarrollo afectó notablemente la percepción acerca del quehacer del psicólogo, de tal manera que en la actualidad todavía se vive una carencia de identidad única acerca de lo que el psicólogo puede hacer. Esta limitación de una identidad social, sin embargo está multideterminada por varios factores: uno de ellos, para nosotros de principal importancia es el de la formación de este profesional pero contextualizado dentro de un conjunto de proyectos educativos de las universidades y de la vinculación de ésta con la sociedad. Opera también en forma definitiva el propio

desarrollo de la disciplina.

Si bien es cierto que varios autores apuntan hasta la tercera década de este siglo el inicio de la "profesionalización" del psicólogo debido a que se generó el primer plan de estudios que ubicaba la enseñanza de la psicología como tal a nivel universitario, no podemos negar el "aura" que ésta ya traía tras de sí, y que influyó al tipo de prácticas a que se ligaba dentro su campo profesional.

Así, hablar del currículum bajo el cual se ha formado al psicólogo nos llevó necesariamente a tratar de desarrollar una visión longitudinal, ya que de esta manera podríamos dar mejor cuenta del estado actual de la formación del psicólogo sin caer en arbitrariedades conceptuales.

A través de esta perspectiva nos pudimos dar cuenta que no es aventurado hablar de currículum ya que la serie estructurada de conocimientos, habilidades y destrezas con que se ha intentado formar al psicólogo para fungir un papel como profesional nos remite a las preguntas básicas del para qué, cómo, por qué y bajo qué condiciones aportar conocimientos que tengan un valor socialmente determinado de tal manera que la vinculación entre un proyecto educativo adquiera concreción en la práctica, una vinculación entre educación y sociedad, entre Universidad y comunidad.

Sin embargo hemos visto que el currículum formal desarrollado dentro de la Facultad de psicología esta

revestido de innumerables fallas desde su concepción (y hemos abordado principalmente este currículum por ser el de mayor antigüedad, el que nos sirve a nuestros propósitos y además porque durante mucho tiempo fue eje estructurador de la currícula de otras instituciones), generadas por la propia concepción del objeto de estudio de esta disciplina y por la cantidad de tendencias que han surgido para su estudio.

Aunado a esta diversidad de tendencias debemos tomar en cuenta los diferentes cambios de planes de estudio bien fuera por las retrazadas influencias de lo sucedido en otros países como también por la incidencia que en la determinación del qué enseñar existe por parte de los grupos de tendencias psicológicas con más poder político dentro de la institución; esta situación nos remite a tratar en el terreno de lo denominado realidad curricular y currículum oculto, en la medida en que detrás de estos saberes acumulados existe un intento de reconocer otras "realidades" que puedan existir. Prueba de esto lo constituye el actual plan de estudios, producto de una discusión entre diversas corrientes psicológicas y que llevo a estructurar una serie de conocimientos sin tener un fundamento del por qué formar de esta manera al psicólogo.

La ausencia de un perfil profesional, de una definición del papel social del psicólogo, del esclarecimiento de cómo se vincula la formación obtenida dentro de la institución

con la realidad que le circunda al egresado, son situaciones que viene arrastrando el actual curriculum desde su creación.

Como se ha revisado en este capítulo las limitaciones en su formación como estudiante se reflejan de diversas maneras, pero una de ellas es precisamente la falta de vinculación entre lo que el egresado de la facultad sabe y sabe hacer y la realidad con la que se enfrenta. Esta situación obedece a múltiples razones, entre las que podemos destacar: la obsolescencia de lo que aprendió el egresado durante su formación profesional, la falta de articulación entre lo que aprendió, la falta de adaptación de los enfoques teórico-metodológicos así como de las estrategias para resolver problemas en la realidad que le circunda, las necesidades que los diversos grupos sociales presentan y que requieren ser contempladas dentro del área de cobertura del psicólogo, los requerimientos que en el mercado de trabajo se establecen para que el psicólogo pueda desarrollar su práctica profesional y los avances que se vayan presentando en la disciplina.

De esta manera el curriculum se convierte en objeto de evaluación necesaria, pero además es evidente que este curriculum, al igual que el de muchas otras disciplinas debe modificarse por la influencia sobre todo de las relaciones cambiantes que en la esfera del conocimiento y de las relaciones sociales se operan a cada momento, así como de su

faite de aplicabilidad. De hecho, estas se convierten en causas que determinan la necesidad de que el psicólogo busque las formas de complementar y actualizar lo aprendido para desarrollar su práctica profesional en condiciones de calidad más adecuadas, justificando así la existencia de la educación continua como un recurso para satisfacer esta necesidad, sin querer decir que ésta se convierta en un sustituto del curriculum formal.

2. MERCADO LABORAL Y PRACTICA PROFESIONAL DEL PSICOLOGO.

El estudio de las necesidades de capacitación y actualización del psicólogo, objetivo central de esta investigación, no se halla al margen de las características del mercado laboral y de su práctica profesional, aspectos que serán abordados en este capítulo.

En primer lugar desarrollamos lo referente al mercado laboral contemplando los puntos siguientes:

- La relación entre educación y mercado laboral en el marco de la Economía Política de la Educación.
- Educación y mercado laboral, dos enfoques teóricos para su estudio: a) la economía de la educación y la sociología funcionalista cuyo principal exponente es la teoría del capital humano y, b) el enfoque alternativo, representado por aquellas líneas que proponen los conceptos de "estructura dual", "mercados segmentados" y "estructura heterogénea".
- Finalmente se presenta una investigación realizada por Ibarrola y Raynaga (1970-1972), así como los supuestos teóricos que la subyacen con el fin de mostrar las contradicciones entre educación superior y la estructura heterogénea de producción.

Este primer apartado se elaboró con el fin de contextualizar el estudio del mercado laboral y de esta manera, tener elementos teóricos para ubicar las

características del mercado laboral del psicólogo con base en algunas de las investigaciones realizadas al respecto, así como las referidas a su práctica profesional. Aspectos que serán tratados en las conclusiones del capítulo.

En el segundo apartado tratamos los aspectos relacionados con la práctica profesional, en primer lugar presentamos brevemente la concepción que al respecto tiene la Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Xochimilco); enseguida, una propuesta para la determinación del campo profesional de una disciplina, y orientaciones para el análisis de la práctica profesional. Asimismo, incluimos un breve bosquejo de los orígenes de la psicología en México enfatizando su repercusión en la práctica profesional, con el objeto de contextualizar la trayectoria histórica que ésta ha tenido; al respecto se presentan los puntos de vista de varios autores.

En un tercer apartado se incluyen algunas investigaciones sobre el mercado laboral y la práctica profesional del psicólogo.

2.1 EDUCACION Y MERCADO LABORAL

La relación entre educación y mercado laboral cobra importancia dentro de la planeación de la educación superior en los años sesentas, en donde ésta se propone identificar "las formas, modalidades y contenidos que debería asumir la

educación superior para contribuir de la manera más adecuada al desarrollo social, económico y cultural" (Gómez Campo, 1983, p.3). Así, la relación entre educación y mercado laboral representa sólo una de las dimensiones a considerar dentro de la planeación de la educación superior; es decir, todas aquellas investigaciones relacionadas con el "grado de adecuación o de desfase entre el producto del sistema educativo y la realidad del mundo del trabajo" (Gómez Campo, ibidem, p.3).

Antes de tratar esta relación, desarrollaremos brevemente algunos aspectos conceptuales que nos permitan contextualizarla y definir el marco teórico desde la cual será abordada, ya que como lo plantean algunos autores, es "es un campo de estudio en donde se carece de datos estadísticos confiables y de esquemas conceptuales y explicativos" (Sandoval, 1984, p.8). Asimismo, Ibarrola y Reynaga (1983, p.2), consideran que las investigaciones realizadas en México han carecido de un cuerpo teórico coherente construido a partir de los resultados encontrados; sin embargo, existen esfuerzos para integrar una explicación general alternativa, tal es el caso de la economía política de la educación y es, bajo este campo de estudio, que iniciaremos nuestro análisis de la relación educación-mercado laboral.

2.1.1 EDUCACION Y MERCADO LABORAL EN EL MARCO DE LA ECONOMIA DE LA EDUCACION.

La Economía Política de la Educación, tiene como objeto de estudio el análisis crítico del papel de la educación en los procesos económico y, en particular, de dos problemas: a) los referentes a la relación de la educación con el proceso de acumulación y b) los que vinculan el sistema educativo con las condiciones de trabajo. (Labarca, 1984, p.15).

Para otros autores, los problemas fundamentales que competen a la economía de la educación son: "a) el análisis de las relaciones existentes entre educación y economía; b) los intentos de conceptualización del hombre y la educación como otras tantas expresiones del capital y la inversión; c) la determinación del grado de rentabilidad de la educación, tanto a nivel individual como social; d) el análisis de los factores determinantes del ingreso y el empleo de los individuos; e) el estudio del carácter y la naturaleza de los mercados de trabajo; el diseño de nuevos enfoques y metodologías para la planeación de recursos humanos." (Zicardi y Letner, 1982, pp. 6-7). Como podemos ver, ambas conceptualizaciones no se contraponen puesto que el aspecto central está dado en el papel de la educación en el proceso de desarrollo económico.

Alrededor de los años sesentas se inicia la investigación en este campo, seguida a partir de una serie de acontecimientos histórico-sociales en las economías latinoamericanas cuando, el período 1930-1950 denominado "desarrollo hacia adentro" se caracteriza por el diagnóstico y la búsqueda de explicaciones que permitieran encontrar el cambio para las transformaciones socioeconómicas de la región, interés que en principio se había centrado en cuestiones estrictamente económicas.

Posteriormente, se introdujeron aspectos de carácter social, tal es el caso del estudio del papel de la educación dentro de sociedades que buscaban el desarrollo de su economía, concibiendo a la educación como catalizador del desarrollo dándole un carácter modernizador a los sistemas educativos cuyos objetivos fundamentales fueron:

- Formar la fuerza de trabajo en cantidad y calidad suficientes que demandaba el proceso de expansión capitalista de nuestros países;
- Satisfacer las expectativas de ascenso y movilidad sociales de los sectores medios y populares, generadas durante la etapa populista;
- Constituir un elemento legitimador de muchos gobiernos impopulares que habían accedido al poder por la vía del golpe de Estado. A nivel externo, el fracaso de la aventura imperialista en Indochina, la agudización de las tensiones Este-Oeste que cristalizaron en la

llamada "guerra fría", y la aguda recesión norteamericana condujeron a:

- La adopción de nuevas estrategias de control y dominación (incluyendo el campo cultural) de los países de la región, cuya expresión fue la Alianza para el Progreso y la presencia de organismos tales como la Agencia Internacional del Desarrollo, el Banco Interamericano de desarrollo, etc.;
- La recuperación de ciertas teorías que explicaban el crecimiento de las economías centrales a partir de factores extraeconómicos como elevación del nivel cultural y educacional de la población;
- La inserción de la educación como uno de los términos fundamentales en la elevación del desarrollo económico y como factor esencial para la democratización y la estabilidad política en la región." (Zicardi y Letner, ibidem., pp. 5-6)

Vasconi y Recca desarrollan un análisis del proceso de modernización, sus mecanismos y efectos, así como su conexión con la crisis que vive la Universidad Latinoamericana, definiendo dicha modernización como un "proceso de progresivo ajuste a las nuevas condiciones de desarrollo del capitalismo dependiente, el que es también orientado y parcialmente financiado y dirigido desde el centro dominante internacional." (Vasconi y Recca, 1984, p.53). De su análisis, en relación con la universidad,

destacan que:

-Los sistemas educativos deben "modernizarse" en los aspectos administrativos y organizativos para adquirir eficiencia en su funcionamiento, tal como la moderna empresa.

-Deben "adecuar" su oferta a la demanda actual y/o proyectada de oficios y profesiones.

Cabe señalar que estos autores hacen una distinción entre demandas objetivas y demandas subjetivas. Las primeras se originan "en el funcionamiento del aparato productor y en la necesidad de proveer diversos servicios particulares y que define una de sus funciones específicas: preparar "profesionales" en cantidad, nivel y calidad adecuados a aquella demanda. Las demandas subjetivas son las referidas a presiones de origen interno (las que provienen de los miembros de la institución), o bien, de origen externo (aquellos grupos interesados en ingresar a la institución, en el producto que ésta genera, etc.)

En el caso de México, y en específico de la educación superior, esta situación historico-social se ve reflejada en un proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias implementadas desde la segunda mitad de la década de los sesentas hasta la década de los ochentas (1965-1980), periodo en el que se presenta una correlación de fuerzas políticas y contradicciones surgidas en la economía en distintos momentos históricos que imponen la

redefinición y readecuación de este proyecto. Así, Mendoza Rojas (1981) distingue tres momentos en su desarrollo:

El primero, durante el sexenio de Díaz Ordaz en que el proyecto modernizador muestra un carácter tecnocrático, reflejado en los planteamientos sobre planeación adoptados durante esa década en América Latina. La planeación fue concebida como un medio para resolver las disfuncionalidades de nuestro sistema educativo, entre estas el proceso de "masificación universitaria" para la cual podrían servir los instrumentos de planeación de los países desarrollados.

El enfoque que adoptaron las actividades de planeación fue el instrumentalista, cuyos rasgos principales fueron:

1. La planeación como instrumento técnico contemplaba principalmente factores internos de las universidades, dejando al margen factores externos de tipo político, social, etc.
2. El formalismo en la planeación al considerarla como una técnica que debía ser utilizada indistintamente en cualquier situación.
3. Los problemas universitarios se reducían a problemas técnicos y se descartaba su carácter político o ideológico.
4. Un enfoque eficientista en la planeación, su objetivo: volver eficiente lo ineficiente, hacer productivo lo improductivo, tornar en racional lo irracional.
5. Pragmatismo, al vincular la universidad con las

"necesidades" de desarrollo del país: adecuar sus productos (el profesional, la investigación y la extensión) al aparato productivo. Este objetivo prevalece en los dos sexenios siguientes.

En el segundo, durante el sexenio del presidente Echeverría, predomina el carácter reformista en el proyecto modernizador como resultado de la coyuntura política de los inicios de los setenta, en donde el movimiento estudiantil popular fue una de las manifestaciones históricas más evidentes de la crisis económica, política y social del país. Ante este descontento social, la respuesta inmediata del Estado fue una "profunda reforma educativa". Así, la reforma universitaria surge como una arma política "en busca del consenso ideológico entre los grupos estudiantiles disidentes. Si se demandaban cambios sustanciales al modelo de desarrollo y a sus mecanismos políticos se respondía con planteamientos reformistas. A este respecto, Latapi señala "los acontecimientos de 1968 condicionaron la política educativa del sexenio 1970-1976 (y) sugieren la importancia que debía de tomar en las preocupaciones del gobierno echeverriista la educación superior. Para el equilibrio que se trata de restablecer, las instituciones de educación superior representaban -por su capacidad real de revivir el conflicto nacional y por su potencialidad simbólica de reforzar la legitimidad del régimen- un elemento clave en el contrapunto de la reconciliación buscada". (Mendoza Rojas,

op. cit., p.13). La política universitaria de este sexenio pretende una universidad eficiente pero que a su vez satisficiera las aspiraciones de los sectores medios de la población, que pugnan por tener acceso a ella, de ahí la expansión acelerada de la universidad mediante la creación de nuevas instituciones y la ampliación de las existentes.

De manera general, los elementos modernizantes de esta política fueron:

- a) Búsqueda de un sistema nacional de educación superior. Unificación de créditos académicos, planes de estudio flexibles, proyectos de cooperación interinstitucional, etc.
- b) Modernización académica, a través de un sistema nacional de evaluación y certificación de conocimientos, mayor eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.
- c) Modernización institucional. Creación de un sistema permanente de evaluación institucional y de proyectos académicos para estimar los requerimientos de la sociedad hacia la universidad, etc.
- d) Señalamiento de alternativas a nuevas estructuras universitarias: departamentalización, troncos comunes, créditos académicos, estudios interdisciplinarios, etc.
- e) Pragmatismo económico, al pretender vincular más a la universidad con la producción.

Los elementos reformistas-democratizantes fueron:

- a) Apertura de la universidad a los sectores demandantes.
Se presenta a la escuela como un vínculo de movilidad social.
- b) Respeto de la autonomía universitaria por parte del Estado, con el objeto de lograr una reconciliación mutua entre Estado y universidades.
- c) Vinculación de la reforma universitaria con la reforma global propuesta por el Estado, lo cual permitió un mayor margen de acción social y política en relación a la década anterior.
- d) Tratamiento preferencial por parte del gobierno a las universidades.

El tercer momento, durante el régimen de José López Portillo, se caracteriza por una redefinición del Estado frente a las clases sociales, situación en la que la fracción monopolista de la burguesía ocupa posiciones importantes requiriendo una universidad apolítica, efficientista, nacional y eficaz para el desarrollo capitalista del país. La principal preocupación del Estado es dar una nueva directriz a los trabajos de planeación universitaria los cuales se habían subordinado a criterios políticos antes que técnicos; asimismo, se pretende vincular de una manera más efectiva a la universidad con el aparato productivo.

En este sexenio se establece el Sistema Nacional de

Planeación Permanente de la Educación Superior, "(Las instituciones de educación superior), además de tener la finalidad de conservar, transmitir y desarrollar conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos, cumplen la función de formar recursos humanos calificados que participen activamente en el funcionamiento del sistema productivo y en la organización y dirección de la sociedad". (Citado por Mendoza, op. cit., p.18)

De manera general, la política de este sexenio fue:

- a) Reorientar a las instituciones de educación superior a la formación de recursos humanos que respondiera a los requerimientos del aparato productivo.
- b) Racionalización del crecimiento del sistema educativo, con el objeto de tener un mayor control sobre el mismo.
- c) Creación de unidades de planeación para desarrollar formas racionales de administración universitaria.
- d) Implementación de programas de formación docente.

Predominando dentro de esta política el proyecto tecnológico tecnocrático, mismo que Mendoza resume de la manera siguiente:

- a) Formalismo. Implementación de modelos administrativos para la planeación de las universidades, concibiéndolas como unidades de producción, bajo criterios de eficiencia y rendimiento.
- b) Neutralidad. La ideología tecnocrática se presenta

como neutra frente a los problemas de tipo ideológico y político.

- c) Cientificismo. Se sitúa a la ciencia y a la labor de cualquier especialista en general por encima de los conflictos de la sociedad.
- d) Ahistoricismo. Toda producción científica y tecnológica, así como las actividades de planeación, se desarrollan al margen de las condiciones sociales e ideológicas.
- e) Autoritarismo. Imposición de soluciones a los problemas educativos, dados por los "cuerpos de especialistas".

El surgimiento de estas políticas "se presenta como un intento de dar respuesta a la situación de desfase existente entre la realidad universitaria y las necesidades del proyecto de desarrollo económico y social del Estado: desfase que se agudiza por el acelerado crecimiento de las universidades." (p. 6). Precisamente este crecimiento se ha utilizado como razón que fundamenta su carácter modernizador tratando de ocultar que esta situación responde a las exigencias del proyecto de desarrollo capitalista. Así, se habla de una crisis de la universidad, situación en donde universidad y sociedad divergen y cada una de ellas tiene un desarrollo diverso. Desde la perspectiva oficial, los elementos de esta crisis son:

- "a) Baja calidad de la enseñanza, como consecuencia de la

masificación.

- b) Poca difusión de la cultura y pobre investigación científica.
- c) Eficiencia terminal baja.
- d) Predominio de las carreras tradicionales (Medicina, Derecho, por ejemplo).
- e) Estructura universitaria tradicional.
- f) Ausencia de un sistema de educación superior.
- g) Falta de una orientación profesional efectiva.
- h) Servicio social poco eficiente e irrelevante para el país.
- i) Escasos recursos financieros.
- j) Administración universitaria poco eficiente y de tipo tradicional.
- k) Carencia de planeación universitaria.
- l) Crecimiento anárquico de las universidades.
- m) Desvinculación de la universidad del desarrollo económico del país (desequilibrio entre egresados y mercado de trabajo)." (p. 7)

La pretensión del proyecto modernizador es ante una "universidad desfasada", volverla funcional para la sociedad, proponiéndose los objetivos siguientes:

- a) La racionalización de los servicios a través de la planeación administrativa y docente, con el objeto de lograr un uso más eficaz de los recursos financieros, materiales y humanos disponibles.

- b) Una modificación de la importancia de las carreras dando prioridad a las especialidades técnicas, de las ciencias sociales.
- c) Un ajuste del "producto" de la universidad a los requerimientos del "sector moderno", o sea una producción de profesionales en la cantidad y calidad que este sector demanda.
- d) Selección más rigurosa y exigencias para una mayor dedicación académica de los profesionales ya incorporados.
- e) Vinculación estrecha con los centros de "producción científica", extranjeros, a través de diversos mecanismos: becas, financiamientos, programas comunes, etc.
- f) Adecuación de los contenidos de la enseñanza a las pautas de desarrollo de la ciencia y tecnología a nivel internacional. (Vasconi y Recio, 1984).

Todos estos planteamientos pertenecientes no sólo a la situación de México, han conducido a cuestionar el papel de la educación en las sociedades latinoamericanas reduciéndolo a la formación de recursos humanos para el sistema productivo, la adecuación entre las demandas del sistema productivo y el educativo, canalización de las demandas sociales para su adecuación con las demandas del sistema económico, la incorporación del perfil educativo de un país más avanzado como punto de referencia de la proyección de

recursos humanos del país menos desarrollado. (Zicardi y Dettmer, op. cit., pp. 9-10)

2.1.2 EDUCACION Y MERCADO LABORAL, DOS ENFOQUES PARA SU ESTUDIO

De acuerdo con Ibarrola y Reynaga (1983, op. cit.), la discusión en torno a este problema puede resumirse en dos líneas teóricas: una de ellas conjunta la economía de la educación con la sociología funcionalista, y la otra se denomina "enfoque alternativo".

2.1.2.1 Economía de la educación y la sociología funcionalista.

Bajo este enfoque es la teoría del capital humano su principal exponente, la cual surge en los años setentas en Estados Unidos, en el contexto del crecimiento acelerado de la matrícula escolar a nivel mundial. Dentro de esta teoría la educación es entendida como escolaridad, misma que se considera como factor determinante de la producción y de la productividad.

La educación es una inversión desde dos ángulos: a nivel del sistema productivo se plantea como un "insumo", es decir, "como una más de las inversiones económicas propiamente dichas; a nivel individual, se plantea como "inversión futura" a mayor escolaridad, mayor ingreso, de

ahí que se le adjudique a la educación el papel de canal de movilidad social. Sin embargo, muchas investigaciones han mostrado los límites de validez de esta teoría, se "demuestra por ejemplo, que la correlación no es igualmente comparable en el caso de poblaciones minoritarias, o que el aumento de la escolaridad entre la población de un país no ha significado una modificación en la distribución de los ingresos o que el poseer el grado escolar no garantiza el empleo, o que un mismo puesto o nivel de ingresos exige ahora mayor escolaridad que antes" (De Ibarrola y Reynaga, 1983. op. cit. p.13).

2.1.2.2 El enfoque alternativo.

Mismo que adoptan estas autoras y con el que coincidimos, es una alternativa de análisis para el estudio de la problemática educación-mercado laboral, en donde esta relación no es de causa-efecto, sino que es "un fenómeno multideterminado e inmerso en una totalidad compleja. El eje rector de este enfoque es el materialismo histórico pues se parte del hecho de que las relaciones que asume la educación y la estructura productiva son la expresión del largo proceso histórico en que han venido desarrollándose las relaciones sociales de producción." (Op. cit. p.14)

Dentro de este enfoque se encuentra la economía política de la educación, cuyos principales representantes son: Labarca, Vasconi, Finfel, Janossy, Segré, entre otros. Las

dimensiones de la educación para esta teoría son: a) su papel económico, ya que contribuye a la reproducción de la fuerza de trabajo, b) su papel político en tanto contribuye a la comprensión y aceptación de la sociedad y de su historia y, c) al contribuir en los mecanismos de formación de la personalidad; estas dimensiones inmersas dentro de un contexto histórico-social. Dentro de este enfoque destacan aquellas líneas que proponen los conceptos de "estructura dual" (Gordon, Reich y Edward, 1973), "mercados segmentados" (M. Carnoy, 1982) y "estructura heterogénea" (Vidart). Ibarrola y Reynaga adoptan esta última línea para desarrollar una investigación encaminada al conocimiento y comprensión de esta problemática, y es, bajo la cual nosotros trataremos de analizar la manifestación de necesidades de educación continua del psicólogo a través de su práctica profesional circunscrita en el marco de una sociedad en la que confluyen una serie de factores económicos, políticos e ideológicos.

Asimismo, las autoras consideran que el conocimiento que aporte la teoría de la estructura heterogénea y la teoría de las formaciones sociales -el estudio del vínculo entre la estructura y la superestructura de una sociedad, y los aportes de la teoría de la dependencia sobre los límites y posibilidades del desarrollo capitalista en los países subdesarrollados- posibilitan reinterpretar un conjunto de procesos inmersos en la relación educación superior-mercado

laboral, tal como lo señalan estas autoras, dichos procesos son:

a) El tipo de desarrollo económico seguido en el País a partir de la Revolución, el cual está consolidando una estructura ocupacional cada vez más heterogénea, motivo que llevó a estas autoras a profundizar en la teoría de la estructura heterogénea de producción.

b) La relación entre las clases sociales y la escolaridad como una expresión de enfrentamiento de las clases sociales dentro del espacio escolar. Estas contradicciones son producto de la existencia de proyectos socioeducativos e intereses educativos de distintos grupos sociales, siendo la educación escolar un elemento importante para la obtención de empleo.

c) El discurso político-ideológico dominante, donde se nota que para el Estado y la burguesía la escolaridad adquiere el papel causal del desarrollo socioeconómico y político del país, al ser el nivel escolar un factor de movilidad social (mejores condiciones de vida y mayor participación política).

De estas determinaciones, las autoras desprenden a su vez las tesis siguientes en su investigación sobre la problemática del vínculo que se establece entre la escolaridad superior y el empleo, la cual postulan que surge de las contradicciones entre: "a) el uso ideológico que hace el Estado mexicano de la escolaridad como factor de

desarrollo: b) el uso ideológico que hace de ella la burguesía como factor de selección social legítima; c) la aceptación generalizada entre toda la población de que la escolaridad es un factor esencial para la movilidad social y de las oportunidades estructurales de empleo que permite el tipo de desarrollo económico y social seguido en el país." (op. cit. p. 18).

Por otro lado, la tesis bajo la cual gira la investigación de estas autoras es que "las correlaciones y diferencias en cuanto a escolaridad y empleo son sólo las manifestaciones más superficiales de las relaciones de poder que se dan entre las clases sociales del país para el acceso al trabajo dentro de la compleja y heterogénea estructura ocupacional: esta última generó y determinó el tipo de desarrollo económico del país en virtud de la fuerza de las clases sociales que entran en juego, se generan y desarrollan en torno a él." (op. cit. pp.21-22).

Para comprender la estructura heterogénea de producción en México, de Ibarrola y Reynaga, proponen tres criterios para su análisis, el estudio de:

1. La relación acumulación de capital y la compra-venta de la fuerza de trabajo.
2. El grado de formalidad en las relaciones laborales.
3. La división técnico-jerárquica del trabajo.

1. Relación acumulación de capital y la compra-venta de

la fuerza de trabajo.

Esta relación se manifiesta de diferente manera de acuerdo con el sector de la producción de que se trate, así, se distinguen tres tipos de sectores: el sector propiamente de capital orgánico; el sector estatal; complementario y el sector de subsistencia; contradictorio. Veamos a continuación las características de cada uno de ellos dentro de una formación capitalista.

- Sector de capital, sector orgánico. Este sector se caracteriza "por una producción de bienes y servicios basada en la extracción de plusvalía como fuente de acumulación de capital y búsqueda de ganancia" (op. cit. p.25).

Este sector no es internamente homogéneo ya que existen diferencias que se desprenden de:

- a) La relación entre capital y trabajo;
- b) la tasa de productividad;
- c) el tamaño de la empresa según el monto de capital, número de trabajadores, etc.;
- d) el régimen jurídico de propiedad: estatal, extranjero, privado;
- e) la rama de actividad;
- f) el tipo de institución.

El eje que debiera resumir estas variables sería el tipo de tecnología aplicada para la producción, su control e información interna. También, la tecnología daría cuenta del grado de dependencia del sector en general y de las empresas

que lo conforman. Dentro de este sector se encuentran los grupos de servicios profesionales (bufetes de abogados, contadores, arquitectos; centros médicos y privados); incluidos asimismo, se encuentran los servicios privados de atención psicológica. Estos servicios se organizan bajo una lógica de eficiencia, división del trabajo, acumulación de capital y obtención de ganancias.

El acceso al trabajo a este sector se desprende de una relación de compra-venta de fuerza de trabajo. - El sector estatal se caracteriza por:

- a) Una relación directa del Estado mexicano con la acumulación de capital a través de capital estatal (estas empresas caen en el sector anterior).
- b) Una relación indirecta de favorecimiento a la acumulación de capital a través de la producción de bienes y servicios denominados de infraestructura (carreteras, energía eléctrica, subsidios en los servicios públicos, etc.).
- c) Producción de bienes y servicios para la cohesión y reproducción de la sociedad, que justifican al Estado mexicano como Estado "al servicio de las mayorías". Estos servicios son los que se desprenden de las funciones de gobierno y administración pública y los que se desprenden de los servicios de seguridad social en general: educación, salud, vivienda, etc.

La lógica de acceso al trabajo es múltiple y combinada:

la acumulación de capital: crear trabajos que exige la prestación de servicios del gobierno, administración de infraestructura y servicios sociales; y, por último, de su función de cohesión y sostenimiento de la sociedad en su totalidad, llegando incluso, a crear trabajos con el fin de absorber los límites más conflictivos del desempleo.

Cabe aclarar, como lo señalan los autores, que no todas las relaciones de trabajo ceñen dentro de la "racionalidad" sino que también poseen cierto grado de irracionalidad, tal es el caso de las relaciones de trabajo a través de compadrazgos, clientelismo, mala planeación, etc.

- Sector de subsistencia. Los trabajadores establecen relaciones inmediatas con la producción de bienes o servicios o crean actividades remuneradas de muy distintas formas, incluyendo la beneficiencia, con el fin de resolver necesidades de subsistencia de los trabajadores y sus familias. Los niveles de subsistencia son variables ya que acepta una gran diversidad de ingresos posibles. La lógica de creación de trabajos en este sector es individual, inmediatista y variada.

2. El grado de formalidad en las relaciones laborales.

Dentro de este criterio se destacan las relaciones laborales formales e informales. Las primeras, se caracterizan por "la definición precisa y concreta de la relación y la actividad laboral en sus aspectos de

contenido, duración, horario, salario y prestaciones y responsabilidades de las partes." (Op. cit. p.28); es decir, son relaciones legales.

Las relaciones informales se caracterizan por la ausencia de definición y responsabilidad de las partes y, en particular, de la parte contratante sobre las características laborales (horario, duración, salario, prestaciones, etc. Las relaciones informales responden a necesidades de subsistencia y a la ausencia de organización política de los trabajadores. Dentro de este rubro se encuentran algunos profesionales eventuales, vendedores a comisión, los "cerillos", etc. Ambos tipos de relación repercuten en las características de la práctica profesional y en sus requerimientos de formación y/o actualización.

3. La división técnico-jerárquica del trabajo.

Se refiere a la división de tareas cada vez más particularizadas para una rápida producción y, por otro lado, a la "división del proceso de producción conllevan un diferente grado de dominio sobre la totalidad del proceso productivo y sobre las personas que participan en él" (Op. cit. p.31). Esta división del trabajo explicita la diferencia de poder y de dominio en la tarea que se ejecuta. Los niveles de dominio se dan sobre el trabajo de otros y los niveles de conocimiento sobre la totalidad del proceso productivo o partes de esa totalidad. Aquí cabe destacar que

las autoras, citando a Salvati y Becalli, nos dicen que la organización del trabajo industrial en actividades diferentes no es sinónimo de división del trabajo. Labarca (op. cit. p.26) al hablar de la división del trabajo, señala que ésta tiene una doble determinación: técnica y política aunque en condiciones determinadas no es posible identificar en forma específica qué aspectos particulares pertenecen a cada una de dichas dimensiones. La dimensión técnica hace referencia a la necesidad de asignar tareas específicas y diferentes a diferentes individuos combinadas en un conjunto orgánico, en tanto que la dimensión política de la división del trabajo responde a una desigualdad social. "Esta doble determinación de la división del trabajo: técnica y política, es perceptible en cualquier sociedad que reúna las características de acumulación y desigualdad social, desde las más primitivas a las más avanzadas y complejas." (op. cit. p.26). "El efecto más importante de estas tendencias es la diferenciación consciente de los trabajadores según sea la naturaleza de las tareas que efectúan: diferenciación de los niveles de calificación, tipo de destrezas requeridas y, naturalmente, creciente diferenciación de los niveles de educación. Está de más señalar que esto afectará, por una parte los salarios y reforzará los obstáculos para la movilidad ocupacional, tanto desde los trabajos de ejecución a los de preparación y mantenimiento como en el interior de estos últimos entre las

diferentes categorías profesionales." (Op. cit. p.37)

Como podemos ver, existe una estrecha relación entre educación y mercado laboral, en donde el sistema educativo adquiere determinadas funciones y características (al respecto puede encontrarse información más específica en la obra citada de Labarca).

Con el fin de explicar las relaciones que existen en la totalidad de la estructura del país, las autoras nos hablan de dos tipos de relaciones contradictorias entre los distintos sectores identificados:

- a) La cantidad de empleos que genera.
- b) La modificación cualitativa del trabajo.

En cuanto a la cantidad de empleos, tal como lo señalan Huacuja y Woldenberg (citados por De Ibarrola y Reynaga) la creciente industrialización de tipo capitalista dependiente -en el caso de la formación social mexicana- en donde hay una nueva incorporación de técnicas, tiende a crear y a destruir empleos, predominando ésta última debido a la reducción de cantidad de trabajos que antes se necesitaba para producir el mismo valor de producción. En el caso del sector de acumulación de capital, el empleo se crea como inversión siempre y cuando reditoe más allá del costo que implica la contratación formal. La modificación cualitativa del trabajo desempeñado a causa de la precisión y delimitación cada vez mayor que en el modo de producción capitalista van adquiriendo los distintos puestos laborales,

es decir, modificación en la naturaleza intrínseca del trabajo debida a la dinámica tecnológica y a la creciente y compleja división técnica del trabajo. "La tendencia es un doble proceso: de simplificación en los puestos de ejecución y control, y de complicación de los puestos de planeación, evaluación y dirección general, con miras a incrementar la producción y la plusvalía."

La delimitación y precisión de los puestos se relaciona con una jerarquía laboral y a las exigencias de "capacitación de recursos humanos". En el primer caso, la jerarquía laboral, el dominio total sobre el trabajo de otros se concentra en pocos puestos que controlan la totalidad del proceso productivo para lo cual requieren de conocimientos técnicos y científicos complejos; en tanto que la ejecución y el control (incluso mediante trabajo intelectual) se dispersa en múltiples puestos de jerarquía no muy diferenciada y que requiere relativamente poca preparación. Como se puede observar, la jerarquía y la capacitación se ligan a la escolaridad. En conclusión, el crecimiento industrial de tipo capitalista dependiente afecta la estructura del mercado de trabajo del país de la manera siguiente:

- a) determinación de diferentes sectores de producción los cuales definen formas de incorporación al empleo y al trabajo y condiciones de vida diferentes y antagonicas según la posición laboral. Por ejemplo, en

el caso del sector de acumulación de capital, son pocos los que pueden incorporarse a este en donde se establecen relaciones laborales garantizadas aunque existe una división técnico-jerárquica muy aguda.

- b) El sector de acumulación de capital crea proporcionalmente menos empleos de los que destruye, obligando a la mayoría de la población a incorporarse al sector de subsistencia o depender de relaciones informales.
- c) Modificando cualitativamente las exigencias del escaso (relativo) trabajo que crea, no en el sentido de una exigencia técnica, sino en el de adquirir los patrones conductuales (disciplina y socialización) y la ideología necesarios para adaptarse a las exigencias laborales.

De lo anterior, se desprenden dos grandes contradicciones a que está sujeta la escolaridad superior en relación con las exigencias de la heterogénea estructura de la producción éstas son:

- a) En la medida que existe un fuerte crecimiento de la escolaridad superior, ésta se da junto con una selectividad aún mayor. Esta contradicción se manifiesta en la "posibilidad de ingresar a este nivel del sistema habiendo cumplido todos los requisitos previos, como en las diferencias internas que se desprenden del tipo de institución al que se ingresa y

de la cantidad de escolaridad superior alcanzada"

- b) "Crecimiento de la población con elevada escolaridad, enfrentada a un espacio de empleo proporcionalmente reducido." (Op. cit. p.39)

En conclusión, la escolaridad superior no garantiza una igualdad básica frente al empleo entre la población que alcance este nivel de escolaridad. "Detrás del grado de escolaridad alcanzada persisten las luchas de las distintas clases sociales del país para lograr el acceso a ella." (Op. cit., p. 39)

Hasta aquí hemos desarrollado los aspectos teóricos que nos permitirán ubicar el papel de la educación continua en relación con los requerimientos del mercado laboral del psicólogo, que de ninguna manera se haya al margen de las contradicciones entre la escolaridad superior y el empleo.

A continuación expondremos una investigación realizada por De Ibarrola y Reynaga (1978-1979) que confirma dichas contradicciones y, finalmente, las investigaciones referentes al psicólogo, a la relación entre formación profesional y mercado laboral.

De esta investigación se retomarán los elementos más relevantes. Las características del sector seleccionado fueron, el orientado a la acumulación de capital (empresa de capital privado) con relaciones laborales formales por tener una aguda división técnico-gerárquica del trabajo.

Los datos recopilados de la muestra fueron: grado de

escolaridad, el nivel de ingresos y el puesto laboral.

De acuerdo con las autoras, la división de puestos es la expresión más moderna de la división técnico-jerárquica del trabajo (un puesto se define como la "unidad impersonal de trabajo cuyo desempeño implica un conjunto delimitado de habilidades, responsabilidades y esfuerzos") (Op. cit. p.41).

Las conclusiones a las que llegaron las autoras fueron las siguientes:

- La diferencia entre personas con escolaridad superior tienden a definirse por el tipo de recorrido escolar: titulado, egresado, escolaridad incompleta, el tipo de institución del que proviene (nacional o extranjera, pública o privada); así como la experiencia laboral previa. Entendiendo por experiencia a aquella formación específica y concreta en y para el trabajo, adquirida como resultado del desempeño mismo. (De Ibarrola y Reynaga, op. cit.).
- La movilidad del profesional al interior de la empresa o sector, quedara definida por los mecanismos y criterios de selección internos y de formación en el proceso laboral, pero definitivamente serán los escasos puestos de mayor jerarquía los que determinen el subempleo de los que alcanzan escolaridad superior.
- La estructura productiva es heterogénea debido a los intereses y relaciones de fuerza entre diversas clases

(7)

en lo que concierne a las formas y contenidos de la producción en el país, en donde los requisitos escolares de acceso se determinan de acuerdo con los conocimientos que imparte el sistema escolar, para una supuesta mejor inserción del profesional dentro del empleo; por otro lado, considerando las expectativas que sobre los profesionales tienen los empleadores.

Aparentemente, el crecimiento de la población escolarizada a nivel superior provoca dos tipos de disfunciones:

- a) Exceso de egresados, en relación con las necesidades del mercado de trabajo.
- b) Inadecuación entre los conocimientos y habilidades que poseen los egresados y los que se requieren para el desempeño de un puesto determinado.

Estas disfuncionalidades expresan la contradicción entre una mayor oferta de fuerza de trabajo con escolaridad superior y su demanda inferior en el mercado laboral. Esta situación es producida por la inquietud por alcanzar escolaridad superior, idea reforzada por los proyectos socioeducativos dominantes que otorgan a la escolaridad el papel fundamental en el mejoramiento de las condiciones de vida. En tanto que la demanda inferior es producto del espacio reducido y muy jerarquizado del empleo.

A lo anterior se han presentado tres tipos de solución:

- a) El sistema educativo ha brindado opciones terminales

en el nivel medio superior o bien, la canalización de estudiantes a carreras menos saturadas.

- b) Los intentos por transformar la orientación laboral de los currícula universitarios de nuevas profesiones.

Esto ha traído varios problemas, como es el tipo de necesidades a que deben responder los planes de estudio, la selección de contenidos, el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

- c) Los intentos por transformar la estructura laboral concreta por parte de grupos de egresados sin empleo.

Ante estas alternativas de solución, es importante considerar la manera en que las prácticas profesionales y sociales, en el caso de la psicología, han contribuido a "abrir" nuevos espacios dentro del mercado laboral y ante esto también considerar el papel que juegan las instancias de Educación Continua.

2.2 PRACTICA PROFESIONAL

El propósito de este apartado no es hacer un estudio exhaustivo de la práctica profesional del psicólogo, sino el tratar de integrar su análisis de acuerdo con los diversos estudios que se han hecho al respecto y la consideración de factores que influyen por un lado en su determinación formal (perfil académico) y su relación con lo que sucede en el ejercicio profesional cotidiano en el que se inscribe el psicólogo, con el objeto de destacar la importancia de la

detección de necesidades como una actividad prioritaria del Centro de Educación Continua de la Facultad de Psicología con el fin de satisfacer las demandas de formación, actualización y/o perfeccionamiento del psicólogo que le requiere el mercado laboral y las necesidades sociales.

Las perspectivas en el estudio de la práctica profesional varían desde su consideración en términos de la especificación del quehacer del profesional en su medio de trabajo, "hasta el cuestionamiento de la organización de los campos disciplinarios, observándose dichas estructuras como reflejo de una manifestación de la división del trabajo". (Giazman y Figueroa, 1981).

De acuerdo con el marco conceptual de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (Documento interno UAM-X, 1975), la práctica profesional es una parte de la división social del trabajo íntimamente relacionada con la estructuración global del sistema: en dicha relación hay contradicciones e incongruencias.

Entre las características de la práctica profesional se menciona que esta tiene una relación más inmediata con la generación de nuevos conocimientos cristalizados en avances tecnológicos en la producción, sólo después este conocimiento llega a formalizarse en una disciplina académica. Asimismo, la práctica profesional se encuentra íntimamente relacionada con una de las funciones de la universidad: la formación de recursos humanos para

desempeñar papeles específicos dentro de la división social del trabajo. En este sentido, se dice, la universidad puede convertirse en una opción de cambio y transformación de la misma división social del trabajo. De esta manera, la acción innovadora de la universidad tendría una importante repercusión en la sociedad al generar nuevas dimensiones de la práctica social de las profesiones: es decir, se establecería una relación dialéctica entre la formación y el servicio dentro del marco conceptual del modo de producción. "Todo servicio o toda acción de servicio, reproduce parcialmente la imagen de una práctica profesional. Es en esta medida que la enseñanza cobra gran importancia puesto que integra dos componentes: la investigación y el servicio." (Documento UAM-X, 1975)

En la formación profesional, continuando con este marco, se reconoce una determinación del contexto socioeconómico a través de la intermediación de la práctica de las profesiones, tal hecho no se refleja del todo en el currículum para la formación profesional del psicólogo.

Ahora bien, desde esta perspectiva el campo profesional es definido como "el nivel de la división del trabajo en el que se agrupan las prácticas profesionales" (op. cit. 1975). El análisis concreto de un campo profesional lleva a la conclusión de que en él no existe sólo una práctica, sino distintas, que en ocasiones guardan entre sí relaciones de antagonismo. Así, dentro de un conjunto de prácticas

sociales existe una práctica dominante, aquella que proyecta su influencia moldeadora sobre las demás prácticas y cuyas características se recogen en la mayoría de las currícula. La dominante es además, la práctica que absorbe la mayor cantidad de recursos humanos y materiales. Las prácticas decadentes son aquellas que en un momento determinado comienzan a perder fuerza dentro de la división del trabajo, esto puede deberse a diversas razones, entre ellas la obsolescencia del conocimiento, el desplazamiento por la acción de otros profesionales que logran tener una mayor incidencia dentro de la división social del trabajo. Las prácticas emergentes son aquellas que aparecen como alternativas a las existentes, con nuevas características tales como: la incidencia del profesional en nuevos campos de acción que le requieren de una reconceptualización de su objeto de estudio así como la consideración de nuevas metodologías y concepción teórica de su disciplina, entre otras. Asimismo, se señala que para que una práctica emergente cristalice en el curriculum, es necesario cubrir un proceso de varias instancias, ya que toda alternativa de práctica profesional se asocia con los intereses específicos de un grupo social determinado y requiere para su implementación en el curriculum, de una coyuntura política favorable. Posteriormente veremos que prácticas emergentes han sido propuestas en el caso de la psicología en México.

De esta manera observamos que el campo profesional actual

comprende un conjunto de prácticas que coexisten guardando entre sí relaciones objetivas de antagonismo cuando se ubican en un nivel de competencia por un mismo mercado. Esto se observa en general entre el conjunto de prácticas privadas y las prácticas que se desarrollan por iniciativa del Estado.

Seguindo los planteamientos de la UAM-Xochimilco, se señala que el estudio histórico realizado en diversas ocasiones sobre la práctica de las profesiones en el marco de la sociedad capitalista, revela que todo trabajo profesional se ubica en un rol económico específico dentro del proceso general de acumulación de capital, como ya vimos anteriormente con las características de cada uno de los sectores de la producción. En consecuencia, dentro de una profesión existen diversas prácticas sociales definidas éstas como el trabajo profesional que cumple una misma función dentro del proceso de acumulación. Así, tenemos que en el caso de la psicología, por la diversidad de prácticas sociales, no le han permitido construir una identidad propia frente a otras profesiones.

Toda práctica profesional posee:

- a) Una cobertura o espacio social,
- b) Un objeto,
- c) y, procesos técnicos.

De acuerdo con su función, cada una de las "formas sociales" de la práctica profesional se relaciona con un

espacio social determinado (características de la población a quien dirige sus acciones profesionales, sectores de la producción en que incide su ejercicio profesional, por ejemplo).

Como todo trabajo, la práctica profesional involucra un objeto u objetos de transformación sobre los cuales incidirá el ejercicio profesional. Es posible identificar áreas del objeto y dentro de ellas objetos particulares. En el caso del objeto de trabajo de la práctica profesional del psicólogo puede definirse teóricamente por las "condiciones y características en que se manifiestan las necesidades que competen a la psicología, relacionadas con individuos, grupos y comunidades, las cuales se ubican en diferentes estratos y clases sociales.

Por otro lado, la práctica profesional incluye un conjunto de procesos técnicos que se definen conforme al objeto particular. La práctica de la profesión está sujeta a la evolución continua de las "fuerzas productivas", es decir, a los constantes progresos de la ciencia que cristalizan en avances tecnológicos. Con respecto a estos avances tecnológicos, la práctica profesional puede analizarse a través de cuatro variables.

- a) La ordenación temporal de los procesos técnicos.
- b) La relación espacial de los procesos técnicos.
- c) Los medios de trabajo (equipo).
- d) La relación del agente (profesional) con el conjunto

de procesos que se desarrollan en torno al objeto y con los medios de trabajo.

Hasta aquí podemos concluir que, el estudio del campo profesional de una determinada profesión permite conocer:

- a) Las distintas prácticas sociales de la profesión.
- b) Los objetos y los procesos técnicos involucrados en cada una de esas prácticas.
- c) La función económica de cada práctica.
- d) El espacio social en el que se implantan.

Por otro lado, el análisis del campo educativo permite establecer la relación entre la formación de recursos humanos y cada una de las prácticas sociales de la profesión.

Refiriéndose a Follari, Bermejo, Luri y Careaga, Herrera (1985), señala que la determinación del campo profesional debe considerar los aspectos siguientes:

- a) Descripción de las actividades profesionales: grado de claridad y especificidad de la ya existentes.
- b) Señalamiento de áreas y ámbitos de trabajo: ubicación precisa de dónde y en qué ámbitos sociales se realiza esa práctica.
- c) Relación demanda-necesidades: relación con la que las prácticas profesionales descritas responden a las necesidades de las mayorías.
- d) Establecimiento de prioridades: determinación del tipo de prácticas profesionales que resulta prioritario

atender en el plan de estudios.

- e) Heterogeneidad de la práctica profesional: análisis de la coexistencia de prácticas emergentes, dominantes o decadentes.

Asimismo, nos dice que el análisis que se haga de la práctica profesional, incluirá la relación que guardan: el ejercicio de la misma, la conformación teórica de la disciplina correspondiente, y el modo de producción imperante en el que se inscribe en un determinado momento histórico (citando a Marín y Galán, 1986).

Con base en lo anterior, Herrera menciona que práctica y perfil profesional conforman una unidad, ya que el primero se refiere al ámbito dinámico e histórico; mientras que el segundo describe el aspecto estático que en un momento dado se atribuye al ejercicio de una profesión, sin embargo, consideramos que éste último también posee un carácter histórico y dinámico.

Esta propuesta para el estudio de la práctica profesional, siguiendo con la autora, permite sugerir prácticas educativas y profesionales más comprometidas y realistas que "superen la tendencia observada en educación superior de llevar a cabo proyectos de planeación educativa cuyo objetivo central es el normar procesos dirigidos a la solución inmediata de los requerimientos del sector productivo; situación que, además, provoca que la formación profesional se vea reducida a la capacitación para el

trabajo." (Herrera, 1985)

Ahora bien, pasemos a describir en forma breve los momentos que han sido importantes en el desarrollo de la psicología mexicana con el objeto de identificar su trayectoria e influencia en las tendencias actuales en que se manifiesta la práctica profesional del psicólogo.

2.3 BREVE BOSQUEJO DE LOS ORIGENES DE LA PSICOLOGIA EN MEXICO Y SU REPERCUSION EN LA PRACTICA PROFESIONAL.

La historia de la psicología mexicana, desde sus orígenes, ha sido la historia de confrontaciones ideológicas dependiente de circunstancias y de intereses, así como de su propia problemática (Lara Tapia, 1983).

Es en el año de 1938 que se constituye la psicología como carrera, siendo Antonio Caso, Ezequiel A. Chávez, Francisco Larroyo y Eduardo García Maynes parte de la comisión conformadora.

De acuerdo con Lara Tapia, el desarrollo de la psicología se ha ido perfilando sobre cuatro aspectos:

- a) Un profundo interés en la persona.
- b) Una orientación científica y de elevación académica.
- c) Una constante búsqueda de aplicabilidad, un motivo "profesional" que actualmente se ha convertido en prioritario.
- d) Un contenido básicamente "social", desde la creación

de la carrera.

Para el análisis del desarrollo de la carrera el autor la ha dividido en etapas identificando en ellas periodos de cambio definidos, de carácter social académico, de actividades y de orientaciones ante la actividad profesional, cambios administrativos, así como ideológicos. Veamos a grosso modo los cambios que se dieron a lo largo de su desarrollo y que fueron significativos para la conformación de determinadas prácticas profesionales.

En la quinta etapa (1952-1957), denominada por el autor de "asociaciones corporativas" porque en ella habría de formalizarse la creación de dos grupos definidos de orientación psicoanalítica: un grupo de psicoanalistas frommianos fundadores de la Sociedad Mexicana de Psicoanálisis y el otro grupo, denominado Grupo de Estudios Psicoanalíticos. Los estudiantes de este periodo se enfrentaban a una gran variedad de orientaciones académicas, derivadas también del pluralismo académico de los profesores, entre ellos: médicos, filósofos, pedagogos, abogados y, casi ningún psicólogo, por lo que la enseñanza de la psicología era característicamente híbrida. De esta manera, predominaba una orientación clínica y, en menor medida, una tendencia psicopedagógica y un cierto interés de aplicación. Las prácticas de laboratorio no eran más que una reproducción de los laboratorios de medicina y las prácticas de Psicología Experimental se fundamentaban en aspectos

psicotécnicas, psicométricos y biotipológicos predominando una aproximación europea.

La influencia de los grupos de orientación psicoanalítica se dejó sentir en el Colegio de Psicología donde fue ganando terreno el profesorado de ambas tendencias, determinando el incremento de materias psicoanalíticas que saturaban los planes y programas de estudio. Bajo estas condiciones, los psicólogos profesionales tenían dos opciones: se integraban a cualquier grupo psicoanalítico o pertenecían a un grupo amorfo, desorganizado, afiliados a tendencias básicamente psicotécnicas, filosóficas o psicopedagógicas.

Profesionalmente, las actividades del psicólogo se reducían al diagnóstico mediante la aplicación de pruebas, ya que la psicoterapia se les negaba por no tener antecedentes médicos; por lo tanto, la actividad profesional del psicólogo quedaba subordinada al del psicoanalista.

Como lo menciona Lara Tapia, ante el establecimiento de este tipo de sociedad profesional ejercitada bajo el modelo laboral y bajo el prestigio y poder del modelo médico, al psicólogo no le quedaba más que trabajar en forma colateral y subordinada, supervisada y controlada por psicoanalistas.

El psicólogo para poder adquirir "identidad", seguridad y trabajo tenía que afiliarse a cualquiera de los dos grupos psicoanalíticos (pero sin posibilidad de pertenecer a ellos), a costa de un alto precio y bajo condiciones privadas y extra-universitarias.

Aunado a lo anterior, la actividad profesional del psicólogo se vió aún mas subordinada, ya que la Dirección General de Profesiones no daba cédula profesional, sino sólo Grados Académicos.

Otro antecedente importante que cita el autor es en el año de 1957 (sexta etapa 1957-1966), en que se lleva a cabo el Primer Congreso Latinoamericano de Estudiantes de Psicología Profesional, este evento fue importante porque se hicieron planteamientos académicos y políticos referidos a la estructura curricular de la carrera y su estatus profesional.

En general, los países latinoamericanos coincidieron en que la carrera se encontraba en un nivel subprofesional y dependiente al ejercicio profesional de otros profesionistas (médicos, filósofos, abogados, psiquiatras y psicoanalistas); así como su dependencia académica de las currícula de las Facultades de Filosofía; bajo presupuestos económicos; carencias de laboratorios y de investigación; práctica profesional deficiente y falta de reconocimiento por el Estado. Asimismo, se planteó la necesidad de lograr su reconocimiento profesional, lo cual requería la modificación de los planes de estudio y la creación de Facultades de Psicología independientes de la Filosofía.

Como consecuencia a este Congreso y la actividad organizada y conjunta de dos generaciones de psicólogos, en el año de 1959, se aprueba un nuevo Plan de Estudios,

repercutiendo directamente en la futura actividad profesional del psicólogo, ya que implicó la formación de un grupo nuevo de psicólogos capaces de organizarse y plantearse metas académicas y profesionales definidas y la posibilidad, cada vez mayor, de participar en las decisiones académicas en la Facultad de Filosofía.

En 1960, se inicia la norteamericanización de la psicología mexicana y el desarrollo de las concepciones experimentales, debido a la influencia de profesores que "bajo un proyecto académico bien definido" realizaban visitas constantes a universidades norteamericanas. Es, en esta medida, que el campo profesional del psicólogo empieza a redefinirse con el objeto de darle un sentido en estricto psicológico, metodológico y curricularmente, frente al modelo médico que durante mucho tiempo había prevalecido, en consecuencia, diversificar las áreas de aplicación y romper con la profunda influencia clínica, ya que ésta representaba un control profesional, académico y una sujeción a normas determinadas por sociedades privadas, limitando el ejercicio libre de la profesión e impidiendo el desarrollo de otras opciones aplicadas como programas comunitarios y no reducirse al consultorio privado.

Fue en este contexto que el desarrollo de la Psicología Experimental propició el surgimiento de otras opciones profesionales como son, la Psicología Educativa, Psicología Social, Psicología del Trabajo, Psicología Psicofisiológica,

asi como el Analisis Experimental de la Conducta.

La séptima etapa (1966 a 1969), se caracteriza porque a partir de 1966 que, ante la explosión demográfica de la Psicología iniciada desde 1960, se vuelve critica ante una estructura profesional incongruente con las posibilidades de trabajo, ya que el campo profesional era aún limitado concentrándose la actividad del psicólogo en funciones docentes en las universidades, a falta de otras opciones de aplicación. Como una medida de solución a esta situación se generó un Nuevo Plan de Estudios caracterizado como híbrido ya que era un intento por conjuntar los variados intereses de grupo.

La octava etapa (1969-1973) denominada por el autor como etapa de "transición" ya que en ella se presenta un proceso de reordenamiento académico y administrativo, en ella se dieron los antecedentes inmediatos a la creación de la Facultad de Psicología ante la demanda constante de maestros y estudiantes, lográndose su aprobación el 27 de febrero de 1973.

Durante los primeros cuatro años de vida de la Facultad cabe destacar, en lo que se refiere a la práctica profesional, la consolidación de la licenciatura y su elevación académica, así como el desarrollo de la División de Estudios de Posgrado; la proyección de Facultad hacia la Universidad y hacia Instituciones de Servicio, con el fin de asegurar la actividad profesional del psicólogo; la creación

de nuevas estructuras académicas y de investigación con el objeto de afianzar su desarrollo futuro y la difusión de la psicología científica.

Dentro de la labor académica desarrollada, destaca la creación de tres coordinaciones: a) La de Psicología Aplicada encargada de proyectar prácticas al campo de trabajo y en la comunidad y contribuir más a la profesionalización de la carrera. Por primera vez se establecieron convenios con instituciones públicas (IMAN, ISSSTE, Seguro Social, la SEP, la SSA, entre otras), empresas públicas y privadas, b) La coordinación de Investigaciones para el desarrollo de proyectos incipientes de investigación y c) La coordinación de Universidad Abierta.

Hasta aquí podemos observar que las condiciones históricas en que se fue dando el surgimiento de la Psicología como profesión se ve fuertemente influenciada por grupos de poder, repercutiendo en una formación y práctica profesionales al margen de las necesidades sociales, aunado al hecho de que el ejercicio profesional del psicólogo se encontraba subordinado al de otros profesionistas. De esta manera, tenemos que desde la creación de la Facultad de Psicología en 1973, ha habido una constante preocupación por el desarrollo de la Psicología como disciplina y como profesión frente al problema de un desordenado incremento de escuelas y facultades en donde sus egresados se enfrentan a un mercado de trabajo deformado y desfasado.

Por otro lado, Millán (1983) al hacer un análisis sobre el estado de la psicología mexicana, afirma que las propuestas que se han dado para impulsar la Psicología como profesión "resultan contradictorias y carentes de significado social" ya que no parten de un análisis objetivo de la situación de la profesión, dado que las acciones que se han llevado a cabo no han rebasado el "psicologismo" tradicional, tales como: la realización de talleres para definir el perfil profesional del psicólogo; la creación de organismos cúpula para diseñar políticas de investigación, de legislación del ejercicio profesional, de vinculación de la profesión con programas de desarrollo del Estado; la creación del Colegio Nacional de Psicólogos con fines de defensa gremial, intento de homogeneización nacional de los planes de estudio, etc.

De acuerdo con este autor, el análisis de la profesión debe delimitar la contribución y el peso específico de los factores, que a su juicio, contribuyen a la crisis de la profesión:

- a) La crisis económica del país, sus efectos en la sociedad y, en específico, en la educación.
- b) El proceso de masificación de las instituciones de educación superior,
- c) La configuración del mercado profesional del país.
- d) El desarrollo histórico de la profesión del psicólogo en México.

e) El desarrollo contradictorio de la disciplina psicológica como ciencia.

f) La calidad de la enseñanza e investigación de la psicología en las escuelas o facultades que la imparten.

De estos factores, retomaremos la información que puede ser rescatada, para tener un panorama más claro y objetivo al elaborar conclusiones generales sobre la práctica profesional del psicólogo. En específico, el apartado que nos interesa es el referido al psicólogo y las necesidades sociales.

El autor parte de que la psicología como profesión tiene una "desvalorización social" en tanto que no ofrece soluciones factibles a la problemática real y concreta del contexto social en el que se ubica.

Refiriéndose a la categoría de necesidad social nos dice que su definición depende en buena medida de la concepción ideológica y de la posición ocupada en la estratificación social de quien la usa. (Guerrero y Millán, 1981). Con respecto a la profesión del psicólogo se ha planteado que:

1. La profesión debe estar regida por las necesidades que marca el Estado en sus planes de desarrollo (Ribes, 1982), vinculándose con las instituciones relacionadas con la educación superior como la ANUIES y CONACYT.
2. La profesión debe estar regida en su objetivos, por

las necesidades del mercado de trabajo. Al respecto el autor cita a Galindo (1976) quien da una definición etológica de las necesidades sociales al afirmar que el conocimiento de las necesidades que van a cubrir los psicólogos se reduce a saber qué lugares requieren los psicólogos y para qué son necesarios. Los psicólogos trabajan donde son necesarios. Asimismo, cita a Medina Liberty (1978) quien coincide con Galindo, al afirmar que la psicología profesional cubre una necesidad social, ya que cientos de psicólogos son contratados continuamente en diversas áreas de trabajo y en distintas partes de la República. La contratación es una evidencia inobjetable de que se cubre una necesidad social. En este punto cabe hacer la anotación para retomarla posteriormente, sobre la orientación y objetivos sobre las diversas investigaciones que se han hecho respecto a la práctica profesional del psicólogo, así como las referidas al mercado laboral, ya que éstas reflejan también una cierta concepción de práctica profesional, así como del mercado laboral. Por otro lado, identificar la manera en que las instancias de educación continua confieren importancia a la detección de necesidades; la metodología seguida y la interpretación que se hace de ellas.

3. Por último, se encuentran los que señalan que el psicólogo debe dirigir sus actividades profesionales a la satisfacción de las necesidades sociales demandadas por las clases sociales explotadas.

En relación a este punto, podemos señalar por el momento que existen escasas investigaciones respecto a alternativas de incidencia profesional del psicólogo en campos ajenos al mercado laboral. Esto lo veremos también posteriormente.

De acuerdo con Millán los obstáculos que no han permitido la vinculación real y efectiva de la profesión con las necesidades sociales son: el academicismo psicológico, la desvinculación entre las escuelas de psicología y otros organismos o instituciones de acción social y la estructura de los planes de estudio de la carrera de psicología.

El primero, fue uno de los factores que obstaculizó la proyección social del psicólogo a finales de los setentas y a principios de los ochentas, ya que fue la enseñanza de la propia disciplina la principal fuente de empleo y desarrollo del psicólogo (Martínez, 1981). A esto se suma el hecho de que la enseñanza de la psicología se ha encontrado al margen de la realidad social. Si llega a darse la aplicación de la Psicología, lo que en la mayoría de los casos se hace es "reproducir, adaptar o ajustar procedimientos técnicos, programas o proyectos previamente desarrollados y probados por psicólogos extranjeros, independientemente de si su aplicación constituye o no una aportación a la solución de

algun problema socialmente relevante en nuestro contexto." (Millán, 1982).

El segundo aspecto, alude a la mínima coordinación entre las escuelas de Psicología y los organismos e instituciones nacionales e internacionales para comprometerse en la consecución de proyectos o programas de acción social efectiva. Por otro lado señala el autor, existe incapacidad de los docentes para trabajar interdisciplinariamente para abordar problemas sociales concretos. En cuanto a los planes de estudio, se manifiesta un desfase de éstos con las necesidades sociales, debido a que, como ya fue mencionado anteriormente los programas y planes de estudio han estado sujetos a las decisiones de los grupos de poder. Asimismo, la práctica escolar y el servicio social no han contribuido a establecer un puente natural entre la problemática social y la formación de los psicólogos.

El carácter de las prácticas educativas se reduce a la reproducción demostrativa de procedimientos y/o técnicas artificiales de acuerdo con la corriente de la psicología a la que se refiera.

El autor concluye que la solución a esta problemática es la transformación profunda de los planes y programas de enseñanza e investigación de la psicología.

En referencia a los obstáculos señalados por Millán, consideramos que es pertinente reflexionar sobre su validez actual, ya que en relación a la principal fuente de empleo

señalada como la enseñanza de la propia disciplina, pensamos que no es la tendencia actual, por la información reportada sobre las investigaciones del mercado laboral y práctica profesional. En cuanto a los otros aspectos señalados, es una problemática que aún no ha sido resuelta a pesar de los intentos hechos al respecto.

2.4 PERFIL PROFESIONAL DEL PSICOLOGO

A continuación veremos cuál ha sido el perfil profesional del psicólogo, ya que éste nos dará una idea de lo que se pensaba acerca de su formación y características de su práctica profesional. Así, tenemos que en 1970 en el plan de estudios aprobado no era explícito un perfil profesional, sin embargo, en varios documentos de difusión se manifestaron los objetivos educativos y profesionales del plan y la configuración de lo que se esperaba debía ser el psicólogo. Por ejemplo, en 1975 se señalaba que las funciones del psicólogo eran: "cubrir necesidades eminentemente sociales", participando en el desarrollo y en la investigación de la interacción del hombre con su ambiente". la implementación de métodos de enseñanza y la orientación escolar y profesional. Asimismo, se plantea como necesaria la formación de psicólogos para la detección, diagnóstico y tratamiento de problemas conductuales. En dicho documento se presentó lo que cada uno de los

Departamentos establecía como actividades en las que se prepara al estudiante y que comprenderán una especie de perfil profesional por área de incidencia. En el caso del Departamento de Psicología Educativa se decía que esta rama de la psicología se ocupaba de estudiar las relaciones que existen entre los diferentes aspectos del medio educativo y el "logro de las metas conductuales y escolares, con base en una metodología científica para llevar a cabo investigaciones en laboratorios y escuelas.

Entre las actividades en que se capacita al estudiante en esta área se mencionaban las siguientes:

- " - Aplicar las técnicas para especificar, estructurar y evaluar objetivos de aprendizaje en la elaboración de programas.
- Aplicar las técnicas de programación lineal, matética y ramificada en la elaboración de material didáctico.
- Aplicar los principios del análisis conductual en la adquisición, mantenimiento y reducción de conductas escolares.
- Programar repertorios conductuales básicos, conductas sociales y académicas.
- Establecer sistemas de enseñanza individualizada.
- Elaborar pruebas diagnósticas, formativas y sumarias.
- Emplear los métodos de selección, predicción y

clasificación escolar.

- Aplicar las técnicas de registro y análisis de las interacciones sociales en la escuela." (Millán, 1982, op. cit.)

Otras de las actividades que se señalaban son: el análisis psicométrico de pruebas; elaboración de textos programados y materiales didácticos; estandarización de pruebas extranjeras; adiestramiento de personal docente para el empleo de nuevos métodos educativos; orientación vocacional y escolar; asesoramiento en métodos de educación especial; etc.

Su campo laboral se circunscribía a instituciones de los diversos niveles educativos, en organismos de investigación educativa y el ejercicio privado. En 1976 se planteaba lo mismo que en 1975; en 1979 se introdujeron algunas variantes, en este año ya no se habla de los propósitos de cada uno de los Departamentos, sino de los diferentes tipos de psicología aplicados a campos diversos. Asimismo ya no se especifican los tipos de entrenamiento, sino las particularidades de las ramas de la psicología. Se decía lo siguiente:

"El psicólogo es un profesionalista cuyo campo de acción es muy amplio. En nuestra sociedad la gama de problemas a los que tiene que enfrentarse y al mismo tiempo aportar soluciones satisfactorias va, desde el reto que constituye innovar y mejorar los sistemas educativos pasando por el

tratamiento de las perturbaciones del comportamiento, hasta la responsabilidad de atender a las necesidades de impulso y promoción del cambio social."(Millán, op. cit.).

Las técnicas que emplea son muy variadas. "Lleva a cabo trabajos de laboratorio experimental, aplica encuestas, cuestionarios o pruebas psicométricas, sugiere modificaciones a las condiciones del ambiente tanto en medios educativos en instalaciones laborales. Propone medidas de organización en los grupos, ayuda a la superación de los problemas de comportamiento presentes tanto en los individuos como en las comunidades." En relación a la psicología educativa se decía que se "proporcionaban conocimientos teórico-prácticos en el área de la educación ofreciendo técnicas para la solución de problemas educativos", desarrollando actividades tales como: la elaboración de instrumentos para identificar habilidades y conocimientos de los alumnos; la detección de problemas conductuales específicos mediante la aplicación de pruebas psicométricas, orientación vocacional; estructuración y evaluación de los objetivos de aprendizaje, elaboración de textos programados y material didáctico, así como el diseño de sistemas de instrucción individualizada .

El campo laboral señalado, de la misma manera que en 1975, se circunscribe a las instituciones educativas, la educación especial y organismos dedicados a la investigación educativa.

C

En la Guía de Carreras de 1980 se decía que el psicólogo es:

"El profesional que está capacitado para el estudio, medición, diagnóstico y modificación de la conducta, tanto en su contexto individual como social".

En cuanto al psicólogo educativo se decía que "se ocupa de estudiar las relaciones que existen entre los diversos aspectos del medio educativo y el logro de las metas conductuales escolares".

Las actividades señaladas son las siguientes: "orientación escolar y vocacional; asesoría y tutoría a padres y maestros, diseña y aplica programas para maestros, ayuda al maestro en el establecimiento de objetivos para sus cursos de instrucción; aplica pruebas de capacidad y ajuste de la personalidad, individual y/o de grupo; aplica pruebas psicométricas; detecta problemas conductuales en los alumnos; diseña y aplica programas de remedio a sujetos con deficiencias intelectuales o de coordinación motora; especifica, estructura y evalúa objetivos de aprendizaje en la elaboración de programas; elabora material didáctico en forma programada; elabora instrumentos de medición que permiten determinar si se ha efectuado algún cambio en la conducta del estudiante; programa repertorios conductuales básicos, conductas sociales y académicas."

El campo laboral señalado es:

"Las instituciones gubernamentales (DIF, INSS, etc.),

institutos de investigaciones biomédicas, docencia, investigación, hospitales psiquiátricos, escuelas para niños con retardo en el desarrollo, cárceles y correccionales, clínicas de salud mental, clínicas para alcohólicos y drogadictos, atención particular en consultorios, centros de capacitación industrial, despachos de asesoría industrial, etc." (op. cit.)

Asimismo, Millán, Guerrero, Mejía, Oliver y Pastora (1981), retomando lo que se decía hasta el periodo aquí contemplado, plantean que:

"En resumen podemos observar, al analizar el desarrollo histórico de la psicología dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, que esta ciencia ha establecido finalmente objetivos definidos que orientan y dirigen la preparación, acción y conducta profesional del psicólogo y que son los siguientes:

1. La psicología es una disciplina científica, tanto en sus métodos de investigación, en el uso de técnicas, como en la forma de aproximarse a la solución de los problemas básicos y aplicados que le son inherentes.
2. Mediante la utilización del conocimiento derivado de la aplicación del método científico, la psicología ha generado un modelo para el entrenamiento de profesionales de la psicología, lo que ha permitido lo siguiente: a) Abandonar el modelo filosófico, b) Abandonar el modelo médico y c) Consolidar un modelo

- eminentemente psicológico.
3. La creación de un modelo eminentemente psicológico ha permitido que la orientación del profesional de la psicología, rompa con la concepción de un profesionalista liberal y se constituya en un profesional orientado hacia la solución de problemas sociales, más que individuales.
 4. El resultado final de todas las transformaciones ocurridas en el desarrollo de la psicología, permitió que la Facultad como institución mantenga como fin básico, que toda la enseñanza psicológica se dirija a aportar conocimientos que permitan formas de previsión y soluciones de los problemas nacionales"

Después de todas estas descripciones los autores llegan a la conclusión de que en el actual plan de estudios de la Facultad de Psicología vigente desde 1971:

- "1. No existe un perfil profesional del psicólogo formalmente expresado.
2. Las descripciones que bosquejan de manera cualitativa el quehacer profesional del psicólogo se desarrollaron una vez que el currículum tenía algún tiempo de estar en operación.
3. Hay seis clases de psicólogos profesionales, según la especialidad en la que se hayan formado. En otras palabras, con el actual plan de estudios, se persigue la formación de seis clases de psicólogos.

4. Para el psicólogo educativo las metas profesionales perseguidas son de tipo tecnológico, de aplicación de los conocimientos, principios y técnicas en una diversidad de situaciones escolares, que se podrían sintetizar en las siguientes:

- a) Aquellas referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje (planeación de la enseñanza, sistemas, métodos y técnicas de evaluación).
- b) Aquellas referidas al diagnóstico y tratamiento de problemas conductuales en ambientes educativos.
- c) Aquellas referidas al adiestramiento del personal docente.

Se pretende que estas actividades se puedan aplicar en todos los niveles de enseñanza del sistema educativo."

Por otro lado, también existen inquietudes por definir el perfil profesional del psicólogo desde la conceptualización de qué se entiende por perfil profesional. De esta manera, tenemos que Martínez (1981) lo define como "el resultado de la interacción entre las capacidades técnicas, las características de la población de profesionales y el mercado de trabajo"; asimismo, Aguilar (1980) opina que "consiste en la especificación de los objetivos terminales de la carrera, es decir, de las habilidades, destrezas y conocimientos que poseerá el egresado".

Sin embargo, se considera que la aportación más relevante ha sido la obtenida en el Taller de Jurica en marzo de 1978 (CNEIP, 1978), en la que participaron miembros del CNEIP, algunos directores de las escuelas de Psicología de la República y representantes de algunas de las asociaciones profesionales, con el fin de formular un perfil profesional de psicólogo e iniciar trabajos destinados a hacer las adecuaciones necesarias entre los planes de estudios y las "distintas necesidades sociales".

La forma en que se procedió, según documentos oficiales, fue la siguiente:

- Se analizaron los "problemas más urgentes del país" con base en diferentes fuentes de información.
- Posteriormente se clasificaron los problemas considerados, en sectores generales, los que a su vez constituyeron las áreas a las que debe dirigirse la acción social del psicólogo.
- Por otro lado, se hizo también una clasificación de las funciones que el psicólogo debe de llevar a cabo con el fin de contribuir a la solución de dichos problemas, analizando con la ponderación de las acciones que hasta el momento había desempeñado el psicólogo, la determinación de las que sería necesario que llevara a cabo para resolver los problemas detectados.

Las conclusiones a las que llegaron fueron las siguientes:

Las funciones que el psicólogo como profesional

desarrolla son:

1. Evaluar,
2. Planear,
3. Intervenir para modificar un Problema,
4. Prevenir,
5. Investigar.

En orden de importancia los problemas que resuelve corresponden a las áreas de:

1. Educación
2. Salud pública
3. Producción y consumo
4. Organización social
5. Ecología.

Los sectores de la población a quien debe dirigir sus acciones son, en orden prioritario:

1. Sector rural marginal
2. Sector urbano marginal
3. Sector rural desarrollado
4. Sector urbano desarrollado.

Igualmente en orden de importancia, como beneficiarios de su servicio se encuentran:

1. Macro-grupos institucionales
2. Micro-grupos institucionales
3. Macro-grupos no institucionales
4. Micro-grupos no institucionales
5. Y, los individuos.

Las técnicas de diagnóstico empleadas son: entrevistas, pruebas psicométricas, encuestas, cuestionarios, técnicas sociométricas, pruebas proyectivas, la observación, el registro instrumental y los análisis formales.

Las técnicas de intervención para resolver problemas son: las técnicas fenomenológicas, psicodinámicas y conductuales. Dinámicas de grupo, la sensibilización, la educación psicomotriz, la manipulación ambiental, la retroalimentación biológica y la publicidad y la propaganda.

Las técnicas de prevención se refieren a la capacitación de para-profesionales y las señaladas en las técnicas de intervención (excepto la educación psicomotriz).

Las técnicas de investigación son las mismas que utilizan las otras ciencias, encuadrándose en las categorías más generales de registrar, análisis cuantitativo y cualitativo de los datos y formulación de modelos.

De acuerdo con la declaración de los miembros que participaron en este taller, expresaron que el perfil profesional del psicólogo que se formuló tiene las características siguientes:

- a) Constituya un cambio de profesional liberal al especialista en comportamiento humano comprometido con la atención a los problemas de las mayorías.
- b) Responsabiliza a las instituciones al ubicarlas en el marco de las necesidades sociales.
- c) Hace del egresado de las carreras de psicología un

profesional estrechamente ligado al servicio y no al utilitarismo.

- d) Orienta la investigación, en cuanto al desarrollo de tecnología propia que sirva para resolver lo que son las necesidades prioritarias." (op. cit., 1978).

Como se mencionó anteriormente, una de las conclusiones del Taller de Jurica fue precisamente la necesidad de modificar los planes de estudio vigentes en las Escuelas y Facultades de Psicología, por los que el ONEIP organizó otros dos talleres con el fin de orientar los cambios a los planes de estudio. Fue así que, en 1979 tuvo lugar en Cócoyoc, Morelos, el taller de Evaluación y Diseño Curricular, constituyendo su marco de referencia el perfil profesional del psicólogo derivado en el Taller de Jurica.

En el Taller de Cócoyoc se precisaron los objetivos profesionales que marcaron lineamientos para el diseño curricular, dichos objetivos quedaron definidos en términos de las funciones profesionales siguientes:

1. Desprofesionalización de las prácticas psicológicas.
2. Actitud crítica del psicólogo respecto a las condiciones que mantienen la problemática de la comunidad, trabajando en forma directa y sistemática con un compromiso de tipo social.
3. Actitud crítica en relación con los aspectos metodológicos y conceptuales del desarrollo del conocimiento en la ciencia psicológica.

4. Orientación interdisciplinaria del trabajo del psicólogo.

La confrontación de estas funciones profesionales con la curricula en vigor significó una primera evaluación, y de ahí la necesidad de concretarla de acuerdo con las variables y lineamientos generales que a continuación se enlistan y que fueron propuestos por los conductores del seminario (éstos se reproducen con base en los aspectos más generales. Para obtener los datos más específicos consultar a Alcaraz, 1988).

CURRICULA

- A. Necesidades nacionales - perfil profesional.
- B. Objetivos profesionales.
- C. Contenido y secuencia.
- D. Interdisciplinariedad.
- E. Implantación y evaluación.
- F. Recursos.

ENSEÑANZA

- A. Marco conceptual.
- B. Técnicas y procedimientos (actividades).
- C. Evaluación y acreditación.
- D. Procedimientos correctivos y propedéuticos.
- E. Manejo de contenido.
- F. Interacción maestro-alumno.
- G. Dedicación y motivación (del docente).

APRENDIZAJE

- A. Adquisición de habilidades y conocimientos.
- B. Dedicación y motivación (del alumno).
- C. Procedimientos de estudio.
- D. Participación e interacción.
- E. Auto-formación.

ORGANIZACIÓN ACADEMICA

- A. Planificación y dirección.
- B. Implantación y sistematización.
- C. Capacitación y desarrollo de recursos básicos.
- D. Servicios de Apoyo.

RENDIMIENTO ESCOLAR

- A. Reprobación.
- B. Aprobación.
- C. Deserción.
- D. Promoción.

SITUACION DE EGRESADOS

- A. Ocupación específica de los egresados.
- B. Egresados insertos en áreas profesionales para las que fueron capacitados.
- C. Egresados insertos en áreas profesionales para las que no fueron capacitados.
- D. Egresados desocupados.

Posteriormente, con el fin de continuar con los trabajos destinados a elaborar un currículum profesional del psicólogo acorde con las necesidades del país, se llevó a cabo otra reunión en San Miguel Regia con el objeto de analizar la diversa currícula en vigor, de acuerdo con los lineamientos señalados en la Asamblea de Cuernavaca, con el perfil profesional de psicólogo propuesto en el Taller de Jurica y con los criterios establecidos en el Taller de Cocoyoc.

Los resultados de dicho análisis fueron los siguientes:

- La mayoría de los planes de estudio de psicología están elaborados con un marco teórico convencional, ofreciendo una vasta información al estudiante sin tener objetivos profesionales precisos.
- Por consiguiente, el entrenamiento en técnicas no permite el desarrollo de programas guiados por estrategias de intervención coherentes.
- Igualmente, la preparación práctica no tiene relación en muchos casos con el futuro ejercicio profesional del estudiante de psicología.
- El servicio social no corresponde a un trabajo profesional en el que se pongan en práctica los conocimientos ejercidos y se beneficie así a la comunidad.
- Los contenidos de la currícula no especifican las actividades que deben desarrollar profesores y alumnos

y no se contemplan modalidades distintas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Las prácticas tienen un papel subordinado a los aspectos teóricos, sin embargo, los planes de estudio carecen de una concepción teórica rectora.
- En muchos planes de estudio no se encontraron secuenciaciones lógicas, tanto vertical como horizontalmente.
- A falta de objetivos profesionales claros, no existen dentro de la misma currícula mecanismos para evaluarlos.
- La heterogeneidad de materias ofrecidas exige una planta de profesores muy extensa, lo cual no posibilita la comunicación entre ellos.

Ante los problemas señalados, se procedió a plantear las recomendaciones con el objeto de subsanar dichas deficiencias (Para mayores detalles, consultar Alcaraz, 1989).

Esta línea de trabajo seguida en los tres talleres, es retomada posteriormente en 1984 al realizar las jornadas I y II de San Luis Potosí con el propósito de definir el quehacer profesional del psicólogo en términos del mercado laboral existente, con base en las siguientes funciones profesionales: detección, evaluación, planeación, intervención, rehabilitación, investigación y prevención.

Conscientes de los cambios acelerados sufridos por el

país, se planteó la necesidad de cuestionar la vigencia y viabilidad del perfil profesional propuesto por el CNEIP así como la de los planes y programas de estudio de las Escuelas y Facultades del país.

De esta manera, se propuso la realización del proyecto "Perfil Profesional del Psicólogo y Situación Actual de la Enseñanza de la Psicología en México." (Acle, 1988)

Los objetivos planteados fueron los siguientes:

1. Determinar la relación entre la formación y el ejercicio profesional del psicólogo.
2. Determinar la vinculación existente entre la formación profesional y la satisfacción de necesidades sociales.
3. Determinar el tipo de práctica profesional (tradicional, dominante, emergente) que realizan los psicólogos del país.
4. Determinar las tendencias existentes respecto a la formación profesional.
5. Determinar las funciones y habilidades profesionales requeridas en el desarrollo de dicha práctica profesional.
6. Determinar las funciones y habilidades profesionales que se pretende el alumno adquiera a través de los distintos planes y programas de estudio.
7. Determinar las limitaciones existentes en el ejercicio profesional de los psicólogos.

8. Contribuir al análisis, evaluación y actualización del perfil profesional del psicólogo a fin de vincularlo a la situación actual de la enseñanza de la psicología en México.

Para el logro de dichos objetivos, el proyecto se dividió en dos fases: en la primera se abordó lo relativo a la formación y al ejercicio profesional del psicólogo a partir de las opiniones vertidas por estos profesionales en ejercicio; en la segunda fase se realizó una reunión con los directores de Escuelas y Facultades del país con el objeto de discutir los resultados de la fase anterior y elaborar una nueva propuesta. Para este fin se organizaron mesas de trabajo en relación a los aspectos siguientes: a) funciones y habilidades profesionales; b) áreas de aplicación de la psicología; c) planes y programas de estudio; d) organización académico-administrativa; e) investigación a nivel licenciatura; f) identidad del psicólogo.

Las conclusiones generales obtenidas fueron las siguientes:

- Existe un problema relativo a la identidad profesional del psicólogo que se da al interior del propio gremio y hacia el exterior, ya que otros profesionales utilizan técnicas e instrumentos que son o deberían ser propios de la actividad profesional del psicólogo; dicha falta de identidad profesional se refleja también en la carencia de una orientación profesional mediante la

cual se formen los aspectos teóricos y prácticos de la disciplina. Aunado a lo anterior, al egresar el psicólogo se encuentra con que los conocimientos teóricos y prácticos no son suficientes, y además de que su formación no está relacionada con la satisfacción de las necesidades sociales. Tal parece que predomina la práctica profesional subyacente al modelo social dominante (el cual se caracteriza por su intención de satisfacer las necesidades del mercado laboral, situación que también se refleja en los planes de estudio).

- Aunque la mayoría opinó que la formación recibida fue buena o muy buena, ésta no coincide con el mercado laboral; sin embargo, los egresados consideran que su ejercicio profesional se enriquece más por la experiencia adquirida durante éste, así como por los cursos de capacitación más que por su formación académica en licenciatura.
- El psicólogo realiza prioritariamente las funciones de detección, planeación y evaluación; y, en cuanto a lo que piensa que debe realizarse prioritariamente son, igualmente pero en distinto orden, planeación, detección y evaluación, lo cual refleja que aún predomina la práctica tradicional del psicólogo, excluyendo su participación en la solución de problemas y satisfacción de necesidades sociales, concretamente,

en las funciones de intervención, prevención y rehabilitación.

- Por el contrario, los directores de Escuelas y Facultades de Psicología señalaron que a nivel teórico y práctico se promueven el desarrollo y aprendizaje de las funciones profesionales propuestas por el CNEIP ¿por qué no es posible poner en ejercicio las funciones profesionales adquiridas? Puede ser, señala Aclé, a la predominación de una práctica profesional tradicional y la formación profesional adquirida.

Respecto a la primera, aunado a lo que ya se ha dicho, puede ser a que la mayoría de los psicólogos orienta su trabajo hacia áreas en las que no fue capacitado, debido a la demanda existente en el mercado laboral, y, por otro lado, a la carencia de una reglamentación adecuada de la profesión que provea el control de su ejercicio y no sea "invadido" por otros profesionales.

- A nivel de formación y de ejercicio profesional hay áreas de la psicología, como la educativa, que empiezan a considerarse como emergentes (aunque debe notarse que dentro de esta investigación no se señalan cuáles son éstas).
- Los psicólogos laboran fundamentalmente en los campos de salud, educación, producción y consumo, no obteniéndose datos que indiquen la inserción profesional del psicólogo en las áreas de ecología y

- vivienda, así como en la de organización social.
- Sigue siendo muy alto el porcentaje de psicólogos que orientan sus servicios principalmente hacia el sector urbano desarrollado y poco lo dirigen hacia sectores marginados suburbanos.
- La mayoría opina que los sectores público y privado institucional ofrecen un mayor acceso laboral, pocos se orientan hacia el servicio libre de la profesión. Lo anterior muestra que el psicólogo deviene menos como un profesional liberal y más como un profesional ligado a las ofertas de las instituciones.
- En cuanto a la formación profesional se observó que en catorce escuelas priva la variabilidad más que la homogeneidad en sus programas en cuanto a su duración, número de créditos, formas de enseñanza, salidas terminales, formas de evaluación y titulación, etc. Lo anterior demuestra una falta de planeación educativa para la apertura de Escuelas y Facultades de Psicología.

¿Como entonces va a vincularse la formación profesional con el mercado laboral, cuando egresan psicólogos de formaciones tan distintas? ¿Como puede desarrollarse una identidad profesional que facilite el cambio al egresado? Este es un problema complejo y de difícil solución. Parece que existe un círculo vicioso entre la formación profesional y la práctica que limita la investigación y la intervención del psicólogo como generador de nuevos conocimientos y nueva

tecnología que facilitaría y promovería el desarrollo científico-técnico de la propia disciplina.

Ante el panorama, el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (1984):

1. Define al psicólogo como "un profesional universitario cuyo objeto de estudio es el comportamiento humano individual y social, que a partir de la investigación de los procesos cognoscitivos-afectivos y de su interacción con el entorno, es un promotor del desarrollo humano, consciente de sus responsabilidades éticas para consigo mismo y la sociedad, siendo su función genérica la de intervenir como experto del comportamiento en la promoción del cambio individual y social desde una perspectiva interdisciplinaria."
2. Sugiere eliminar el concepto de Área profesional que fracciona el quehacer del psicólogo, considerando más bien, campos o sectores de aplicación en los que converjan diferentes áreas de la psicología: campos relacionados con las necesidades sociales correspondientes a los sectores de: salud, educación, producción y consumo, ecología y vivienda, y organización social.
3. Indica que las funciones profesionales del psicólogo serán las de detectar, evaluar, planear, investigar e intervenir (incluyendo en esta última la prevención, la rehabilitación y la orientación). Funciones que

además se interrelacionarán al realizarse. En cuanto a las actividades profesionales, habrán algunas que todos los psicólogos deberán realizar independientemente del campo del que se trate y otras específicas y relativas a su campo particular.

4. Recomienda que la enseñanza se oriente a la formación de psicólogos generales en el nivel de licenciatura. Además de sugerir que los planes de estudio sean coherentes tanto interna como externamente, buscando su vinculación con la satisfacción de las necesidades sociales y profesionales del país. Debe hacerse un mayor énfasis en los aspectos prácticos y de intervención de la profesión así como considerar la vinculación que el psicólogo tiene con otras disciplinas en su ejercicio profesional. Todas las Escuelas de Psicología deben establecer los mecanismos necesarios que propicien el desarrollo del programa de evaluación curricular a fin de retroalimentar y reciclar los planes de estudio.
5. Afirma que las escuelas deben establecer los mecanismos necesarios que propicien y garanticen la formación y la actualización del docente de psicología, volviéndose indispensable en éste el fortalecimiento de los mecanismos de colaboración e intercambio académico entre las distintas Escuelas y Facultades, y de los mecanismos de actualización y

reciclaje profesional a través de los programas de Educación Continua.

6. Establece que es urgente desarrollar habilidades básicas en el alumno de licenciatura, que le permitan realizar investigación -básica o aplicada-, promoviendo que ésta brinde las bases necesarias para la toma de decisiones sin estar aislada del contexto social en el que se realiza. Por consiguiente debe llevarse a cabo un diagnóstico de la situación actual de la investigación a nivel licenciatura, en las Escuelas y Facultades de psicología.
7. Sugiere la creación de un Modelo de organización y funcionamiento técnico-administrativo que favorezca la realización eficiente de la docencia, la investigación y el servicio.
8. Recomendamos, tanto a la Secretaría de Educación Pública como a la Universidad Nacional Autónoma de México, la limitación en la apertura de nuevas Escuelas y/o Facultades de psicología, recomendación que debe extenderse a los organismos estatales responsables de la incorporación de Escuelas de psicología.
9. Indica que es urgente la creación del Colegio Nacional de Psicología, a fin de que quede establecido el marco legal que reglamenta la profesión.

A partir de lo anterior, podemos decir que fue desde la operación del plan de estudios actual (1972), ha existido la

inquietud por definir el Perfil profesional del psicólogo, aunque con diferentes objetivos: así, tenemos que en un principio el interés se centraba principalmente en elaborarlo con el fin de "fundamentar" el plan de estudios.

No fue sino hasta 1978 en el Taller de Jurica que, ante el crecimiento desmesurado de Escuelas Facultades de Psicología y la diversidad de planes y programas de estudio, el interés por elaborar un perfil profesional se realizó con el objeto de evaluar los planes de estudio, tarea que se continuó con los Talleres de Cocoyoc (1979) y San Miguel Regla encontrándose serias deficiencias, entre ellas cabe destacar el hecho de que la preparación práctica de los estudiantes, en muchos casos no tenía relación con su futuro ejercicio profesional como psicólogo.

Sin embargo, encontramos que no es sino hasta 1984 cuando el CNEIP se dio a la tarea de realizar una investigación más completa para la elaboración de un perfil profesional con base en los avances obtenidos hasta el momento (a partir de los talleres realizados). Como pudo observarse, en esta investigación se consideró la opinión de psicólogos en ejercicio contemplando varias áreas de análisis (situación laboral, formación profesional, experiencia laboral, entre otras) en donde los resultados obtenidos fueron objeto de discusión por directores de diversas instituciones.

Como podemos observar posteriormente, algunas de las conclusiones obtenidas coinciden con los resultados de otras

(

investigaciones sobre el mercado laboral y práctica profesional del psicólogo. Dentro de las conclusiones vertidas por el CNEIP (1984) cabe destacar las siguientes, mismas que podrían considerarse como datos de referencia para orientar los cursos del Centro de Educación Continua de la Facultad de Psicología, e incluso para el desarrollo de otras investigaciones relacionadas con la detección de necesidades sociales (prácticas profesionales emergentes) y, por otro lado, el conocimiento del desarrollo de la disciplina y de aquellas afines tendientes a proporcionar al profesional nuevas herramientas teórico-metodológicas para abordar problemas que requieren no sólo el conocimiento de la propia disciplina, sino la capacidad para ratomar y adoptar otros enfoques disciplinarios.

- Falta de una identidad profesional del psicólogo.
- Los conocimientos teóricos y prácticos no son suficientes.
- La formación del psicólogo no está relacionada con la satisfacción de las necesidades sociales, asimismo, no coincide con el mercado laboral.
- Los psicólogos enriquecen sus conocimientos a través de la experiencia adquirida durante su ejercicio profesional y por los cursos de capacitación más que por su formación académica.
- Aún predomina la práctica profesional dominante (tradicional) del psicólogo, desarrollando actividades

de planeación, detección y evaluación, excluyendo aquellas relacionadas con las funciones de intervención, prevención y rehabilitación.

- Los campos donde laboran fundamentalmente los psicólogos son: salud, educación, producción y consumo, con atención al sector urbano desarrollado.
- El mayor acceso laboral del psicólogo se encuentra en los sectores público y privado.

Aunque en la investigación reportada no se menciona que aspectos dentro de la formación y ejercicio profesional de la Psicología Educativa se empiezan a considerar emergentes.

Con respecto a las conclusiones vertidas por el CNEIP a partir de lo anterior pensamos que:

En cuanto a la definición del psicólogo, consideramos que si bien se dice que su objeto de estudio es el comportamiento humano, y que a partir de la investigación de los procesos cognoscitivos-afectivos y de interacción con el entorno, es un promotor del desarrollo humano, y que además su "función generica es la de intervenir como experto del comportamiento en la promoción del cambio individual y social desde una perspectiva interdisciplinaria", nos parece que es ambigua, ya que se dice que es un promotor del desarrollo humano cuando anteriormente se mencionan una serie de dificultades relacionadas con su formación y ejercicio profesional. Creemos que responde mas a una definición de lo que se pretende que sea el psicólogo,

además de que sus funciones son mínimas en aquellas áreas de intervención, prevención y rehabilitación que, curiosamente son la base para la "promoción del desarrollo humano".

La definición del psicólogo aún será de objeto de discusión mientras no exista un replanteamiento curricular que considere la situación actual de la Psicología como disciplina y profesión, así como su relación con otros enfoques disciplinarios abocados al estudio del comportamiento humano o bien, que puedan brindar aportaciones conceptuales y metodológicas para la investigación de su objeto de estudio. Por otro lado, ante la indefinición de un perfil académico profesional del psicólogo se dificulta aún más la definición de quién es el psicólogo.

En cuanto a la sugerencia que se hace en relación a eliminar el concepto de área profesional (que fracciona el quehacer del psicólogo), por el de campos o sectores de aplicación, en los que convergan diferentes áreas de la psicología, no es tarea fácil, ya que como podemos observar, en el caso de la Facultad de Psicología de la UNAM, la formación que se da al estudiante se ofrece bajo una concepción de la Psicología (como disciplina y campo de acción) en diversas áreas, e incluso se llegan a proponer perfiles profesionales específicos de la Psicología Educativa como un área de la psicología con cierta independencia conceptual y metodológica, y aún con un campo

de trabajo muy específico reducido al denominado "fenómeno educativo". Es importante retomar la idea en cuanto se considera que hay actividades profesionales que no pueden ser ubicadas dentro de un campo específico y otras que sí son específicas y relativas a un campo particular.

De ahí la idea de que el CNEIP sugiera la formación de psicólogos generales a nivel licenciatura, así como considerar su vinculación con otras disciplinas en su ejercicio profesional. A esto agregaríamos la consideración de las aportaciones de otras disciplinas a la Psicología como ya fue mencionado.

Coincidimos en una formación que haga énfasis en los aspectos prácticos y de intervención, pero sin descuidar la formación conceptual y metodológica del futuro psicólogo.

2.4.1 PERFIL PROFESIONAL DEL PSICOLOGO EDUCATIVO

Como pudimos observar anteriormente, las diversas acciones encaminadas a la conformación de un perfil profesional del psicólogo aún no han llegado a concretarse en cambios sustanciales en los planes de estudio. Sin embargo, en el caso de la Facultad de Psicología, y en específico del departamento de Psicología Educativa, ante la preocupación por orientar las actividades de formación profesional del estudiante así como delimitar su campo de acción, se ha dado a la tarea de elaborar diversas

propuestas de perfil profesional del psicólogo educativo. Aquí sólo revisaremos dos propuestas de perfil de egreso deseable, uno desarrollado por Castañeda (1988) y otro por Carlos (1989), ya que estos autores conjuntamente con Díaz Barriga, participaron recientemente en la elaboración de un perfil profesional publicado por el Departamento de Psicología Educativa (1990), con el propósito de dar a conocer a los estudiantes de la Facultad las características de esta área (propósitos y objetivos del área, organización del Departamento, sistema de prácticas, entre otras) y entre ellas precisamente se da a conocer el perfil profesional del psicólogo educativo.

En cuanto a la propuesta de Castañeda, cabe resaltar dos aspectos referidos a los alcances de un perfil profesional, "el perfil no da cuenta de todas las posibilidades o perspectivas a contemplar". "la división del conocimiento en Departamentos (en el caso de la psicológica) obedece a fines operativos y no sustanciales, ya que es por todos sabido el reconocimiento de la dependencia recíproca interarticulada de los conocimientos provenientes de la psicología y de otras disciplinas en la explicación de fenómenos, situaciones o problemas".

Estas observaciones creemos que son importantes, ya que como veremos posteriormente en la última propuesta generada, se contempla la vinculación de la Psicología Educativa con las otras áreas de la Psicología, al incluir dentro de las

"subespecialidades" del psicólogo educativo (psicología escolar, tecnología educativa, educación especial, investigación educativa, sociopsicología y, diseño y evaluación curricular) la incorporación de asignaturas de otras áreas que ofrezcan una formación más completa y amplia al psicólogo.

Consideramos también que un perfil profesional tiene sus propias limitaciones en la medida en que, como ya fue mencionado anteriormente, dentro de una profesión existen diversas prácticas profesionales, aunado al hecho de que éstas se encuentran en constante transformación debido a los avances de la propia disciplina, las características del mercado laboral y de las necesidades sociales, así como la relación de la disciplina con otras áreas del conocimiento y, en consecuencia, con otras prácticas profesionales.

De esta manera, Castañeda considera al perfil profesional como una categoría conceptual utilizada con fines operativos, la cual "determina las cualidades sobresalientes que sirven para diferenciar un perfil profesional de otro". (op. cit. p.301).

Las dimensiones que considera para definir el perfil son:

1. La definición del objeto de estudio del área.
2. La extensión profesional que abarca su área de acción.
3. Los planos del ejercicio: áreas profesionales, habilidades generales y habilidades específicas.

4. El corpus de conocimientos psicológicos teóricos y tecnológicos aplicables a la educación.

5. El inventario de problemas tipo que asiste." (op. cit.p.302)

Asimismo, señala que el ejercicio profesional del psicólogo comprende todos aquellos sectores donde tiene lugar un proceso educativo, realizando funciones de: investigador, diseñador de modelos educativos, interventor directo en procesos educativos; agente de cambio o promotor en los procesos de enseñanza-aprendizaje y los mensajes educativos, operador de técnicas y equipos destinados a la educación; y, evaluador de sistemas y productos educativos.

Así, el campo de acción del psicólogo queda comprendido por los sistemas escolares, sistemas extraescolares y por "ámbitos no estudiantiles que requieren de servicios psicoeducativos" (entre estos últimos por ejemplo, centros de salud; compañías de comunicación masiva: radiodifusoras, telecentros; centros de desarrollo social; centros de investigación psicoeducativa, etc.). Por lo tanto, las "áreas profesionales" que abarca su ejercicio son:

- a) Psicología escolar
- b) Tecnología educativa
- c) Educación especial
- d) Desarrollo psicológico
- e) Investigación educativa

Otro aspecto que cabe destacar de esta propuesta son los

referidos a las aportaciones de los conocimientos teóricos y tecnológicos de la psicología general, de la psicología del aprendizaje y, en forma secundaria, los conocimientos de la psicología de la personalidad y de la psicología experimental. De la misma manera, el psicólogo educativo se vale de otras perspectivas como la psicolingüística, la teoría de la comunicación y el desarrollo de las ciencias computacionales. En relación a esto, vale destacar la importancia que se confiere, a diferencia de los perfiles profesionales anteriores, al conocimiento generado desde otras perspectivas no sólo de la propia psicología sino de otras disciplinas como la comunicación.

Por otro lado, la propuesta de Carlos (1989) define al psicólogo educativo "como un profesional que investiga, estudia, explica y comprende los procesos psicológicos del aprendizaje y que además diseña procedimientos, metodologías, materiales y técnicas para aplicarlos al ámbito educativo, con el propósito de facilitar y mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje para hacer más eficiente el hecho educativo" (op.cit. p.2).

El perfil propuesto por el autor está dividido en:

1. Fuentes en las que se basa
2. Perfil de conocimientos
3. Perfil de habilidades
4. Perfil de cualidades

Cabe aclarar que esta propuesta surge de la integración

de los perfiles propuestos anteriormente por Díaz Barriga y col. (1982), la UAM Plantel Xochimilco, Huerta (1988) y Castañeda (en prensa) tal como es señalado por el autor en su documento.

1. Las fuentes en las que se basa el perfil son:

- a) Teorías, procedimientos, metodologías, procesos y técnicas de la psicología
- b) La normatividad educativa
- c) La problemática educativa nacional
- d) La práctica profesional
- e) El campo de trabajo actual y potencial

2. El perfil de conocimientos está conformado por siete áreas:

- a) Marco referencial
- b) Procesos psicológicos básicos
- c) Medición psicoeducativa
- d) Teorías socioeducativas
- e) Contexto socioeducativo
- f) Área metodológica
- g) Psicología educativa

3. El perfil de habilidades, actividades profesionales:

- a) Diagnosticar
- b) Diseñar
- c) Programar
- d) Prevenir
- e) Planear
- f) Investigar

- g) Intervenir
- h) Evaluar

4. Perfil de cualidades (referidas al saber ser):

- a) Características de relación interpersonal
- b) Proyección de una buena imagen profesional

Ahora bien, con base en las anteriores propuestas fue que se generó el perfil profesional del psicólogo que actualmente es promovido por el Departamento de Psicología Educativa. A continuación presentaremos qué aspectos se retomaron.

En esta última publicación se define al psicólogo educativo "como un profesionista (profesional) que investiga, explica y comprende los comportamientos humanos tanto individuales como grupales que se dan en el ámbito educativo. Su preparación profesional le permite diseñar y aplicar procedimientos, metodologías, materiales y técnicas para corregir, facilitar o mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la intención de hacer más eficiente el hecho educativo" (Gíaz Barriga, Castañeda y Carlos, 1990, p.9).

Contrastando esta definición con la anteriormente elaborada por Carlos, podemos observar que aquel nos habla de los procesos psicológicos del aprendizaje, mientras que en ésta se habla de los comportamientos humanos tanto individuales como grupales que se dan en el ámbito educativo. De alguna manera podemos observar que ambas definiciones son aún limitadas, ya que se hace más

referencia al desarrollo de actividades por parte del psicólogo, dirigidas al diagnóstico e intervención (diseña y aplica procedimientos, metodologías, materiales y técnicas para corregir, facilitar o mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje), lo cual contribuye de alguna manera a la reproducción de una imagen y práctica profesional del psicólogo circunscrito a los ámbitos escolares y, a la vez crear ciertas expectativas en el estudiante para desarrollar en el futuro una práctica profesional que, en este caso, correspondería a una práctica profesional dominante.

Por otro lado, pensamos que el uso del término "ámbito educativo", crea cierta confusión, en este sentido, podríamos decir que hablar de procesos psicológicos del aprendizaje (como lo hace Carlos), evitaría tal confusión ya que implicaría referirse al estudio del comportamiento humano en diversas situaciones de aprendizaje, las cuales se encuentran claramente definidas por Castañeda al hablar de las diversas áreas de acción del psicólogo educativo. Ahora bien, en cuanto a las diversas habilidades profesionales y cualidades del psicólogo educativo, señaladas en dicha publicación, así como los diversos problemas que debe atender el psicólogo, cabe destacar que, a diferencia de los primeros perfiles propuestos tanto para la psicología como para el área educativa, son más explícitos en cuanto a conocimientos, habilidades y campo de acción del psicólogo educativo.

Lo anterior nos muestra que la elaboración de un Perfil Profesional requiere considerar diversos aspectos (ya señalados por los autores revisados), con el objeto de explicitar hacia dónde se dirige la formación y práctica profesional del psicólogo, acordes con el desarrollo de la disciplina y con las necesidades sociales y del mercado laboral. De ahí que sea importante considerar, y como parte de las reflexiones de esta investigación, el papel del Centro de Educación Continua para aportar a través de sus diversas acciones, algunos lineamientos para la conformación de perfiles académicos profesionales, mediante la detección de necesidades no sólo del mercado laboral sino aquellas referidas a las necesidades sociales, las cuales muchas veces son manifestadas a través de prácticas profesionales emergentes, mismas que pueden reflejar la necesidad de una formación, complementación y/o actualización de conocimientos y/o habilidades, tanto de la propia disciplina de la psicología como de otras disciplinas y enfoques técnicos, requerimientos que finalmente surgen del ejercicio profesional del psicólogo, el cual puede aportar, a través de su experiencia, lineamientos para la generación de nuevos campos de acción, el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades, así como su incidencia para abordar otro tipo de problemas a los que convencionalmente se le atribuyen como profesional abocado al estudio del comportamiento humano.

2.5 INVESTIGACIONES SOBRE EL MERCADO LABORAL Y PRACTICA PROFESIONAL DEL PSICOLOGO.

En los apartados anteriores han sido presentados algunos elementos conceptuales en relación al mercado laboral y practica profesional con el objeto de conocer algunos de los enfoques teóricos propuestos para su estudio, observándose que dichas propuestas van desde aquellas de carácter funcionalista hasta aquellas que parten de una vision histórica para su estudio. Dichos elementos nos permitirán interpretar los resultados de algunas investigaciones realizadas sobre el mercado laboral y practica profesional del psicólogo en general y del psicólogo educativo en particular, posibilitando inferir de manera hipotética el estado "actual" de su practica profesional y del mercado laboral.

Por ello partiremos de la consideración de algunas investigaciones realizadas hasta el momento, cabe destacar que estas varían fundamentalmente en cuanto a su metodología y fuentes de información consultadas.

Con el objeto de facilitar la presentación de las investigaciones, se alude a aquellas más recientes y en específico a una realizada por Martínez y Urbina (1989), en la que se presenta un análisis de los resultados obtenidos en investigaciones anteriores sobre el ejercicio profesional y preparación académica de los psicólogos, con el propósito

de contribuir en la elaboración de un perfil profesional que guie la formación de las nuevas generaciones de psicólogos. La información recopilada se obtuvo de tesis de licenciatura y de posgrado de la Facultad de Psicología de la UNAM; de los informes anuales de la UNAM; de las publicaciones de Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP) y de la Revista de la Educación Superior (ANUIES), así como de diversos trabajos proporcionados por la Unidad de Planeación, Programación y Evaluación de la misma Facultad.

Las conclusiones obtenidas en esta investigación fueron las siguientes:

1. En la década de los años ochenta se han incrementado los estudios para conocer el perfil profesional y el campo laboral del psicólogo. Lamentablemente la mayoría de las investigaciones se han elaborado con el fin de obtener el título profesional o por cubrir una necesidad de algún departamento o institución y cuyos resultados se les ha dado poca difusión.
2. La imagen tradicional del psicólogo se sigue manteniendo, ya que existe por parte de los estudiantes una mayor demanda por el área de la psicología clínica. Esta situación se ve influida por el hecho de que en la mayoría de las universidades la formación del psicólogo se inclina más hacia el área de la psicología clínica.
3. Existe un bajo porcentaje de psicólogos titulados.

4. El área más solicitada como requisito de contratación fue la psicología del trabajo; sin embargo, el área que tiene mayor demanda en las investigaciones referidas es la psicología clínica. Los autores plantean que es importante buscar los por qué de esta discrepancia y cuáles han sido los medios utilizados por los psicólogos para subsanarla.
5. Los resultados demuestran que el psicólogo sigue desarrollando actividades tradicionales principalmente en las áreas de la psicología del trabajo, educativa y clínica, con poca incidencia en áreas de reciente desarrollo (los autores no mencionan cuáles son estas). El psicólogo continúa utilizando instrumentos de evaluación tradicionales como las pruebas proyectivas y de inteligencia, sin que él desarrolle instrumentos nuevos. Esto puede deberse a que tanto los psicólogos como los empleadores desconozcan nuevos campos de desarrollo laboral debido a su poca difusión; o bien, a que las propias instituciones donde laboran no les han permitido implementarlos, limitándolos al desarrollo de actividades para las cuales fueron contratados.
6. Existe la necesidad de seguir investigando sobre el quehacer del psicólogo para conocer las necesidades que tiene actualmente y las que pudiese tener en el futuro y satisfacerlas vinculando la formación

profesional del psicólogo con la problemática a la que debe enfrentarse.

Otra de las investigaciones que es importante mencionar y que fue retomada en el trabajo anterior, es la realizada por Valderrama y Hernández (1987). La información obtenida se logró a través de la recopilación de las ofertas de trabajo (durante 1986) presentadas en la Bolsa Universitaria de Trabajo (BUT) de la UNAM, y del Departamento de Servicio Social y Bolsa de Trabajo de la Facultad de Psicología, como un indicador del estado del campo laboral del psicólogo. Los autores reconocen de antemano las limitaciones de esta metodología ya que la información sólo proporciona un conocimiento parcial del fenómeno, y, por otro lado, existe la limitante de que las empresas tienen la política de conformar sus mandos medios y superiores y contratar sólo a saus operativos.

De acuerdo con los datos obtenidos, la caracterización que del campo laboral hicieron los autores fue la siguiente:

1. No existe preferencia por algún sexo determinado en los probables candidatos a ocupar las plazas.
2. La mitad de las ofertas son para psicólogos egresados del área del trabajo, seguida muy atrás, de las que desean psicólogos sin importar el área y, las de psicólogos educativos.
3. El título profesional no es condición indispensable para acceder a los puestos.

4. Es poca o casi nula la experiencia que se requiere.
5. Las actividades profesionales más solicitadas son: aplicación de pruebas psicológicas y entrevistas, en la categoría de las funciones referidas a la evaluación. En lo que respecta a la intervención, realiza fundamentalmente cursos de capacitación, programas de educación especial, manejo de grupos y orientación vocacional.
6. Por realizar esas actividades se le ofrece dos veces el salario mínimo, cuya cantidad es promedio del sueldo que reciben otros profesionales universitarios egresados.
7. Los puestos dependen de las políticas y normatividad de las diversas organizaciones.
8. El sector privado es el emisor principal de las requisiciones de trabajo, seguido del sector público paraestatal.

Finalmente, se hace un llamado a que el psicólogo en su trabajo cotidiano, las universidades y las diferentes agrupaciones científicas dirijan parte de su atención a la elaboración de planes y programas que les permitan una mayor incidencia en la conducción de su campo de acción además de "hacer sentir a la sociedad en su conjunto que en la salud, en la educación, en el desarrollo social, en la ecología y en la investigación, el psicólogo tiene mucho que decir y hacer", todo ello requiere una adecuada preparación

académica.

En otra investigación realizada por Jiménez, et. al (1983), tuvo como objetivo conocer la opinión de los docentes acerca del campo de trabajo del psicólogo.

Las conclusiones de este trabajo fueron las siguientes:

- a. No hay diferencias entre los docentes en cada área en cuanto a la opinión del campo de trabajo del psicólogo.
- b. Todos coinciden en que el psicólogo es un profesional necesario en cualquier área y sector. Asimismo, consideraron que potencialmente el trabajo es suficiente; sin embargo, en el que realmente está laborando el psicólogo es reducido.
- c. La mayoría de los docentes afirmaron que el psicólogo encuentra competencia en su campo laboral con diversos profesionales como: el psiquiatra, pedagogo, sociólogo, administrador de empresas, trabajador social y antropólogo, entre otros.
- d. La competencia con otros profesionales es una de las causas del bajo salario, aunado al hecho de que la psicología como profesión es muy reciente, que la mayoría de los profesionales son de sexo femenino (f) y además de clase media (lo que contribuye a que acepten un sueldo inferior al que les corresponde) y, finalmente, por la crisis económica del país.
- e. En cuanto a la formación académica del psicólogo, la

mitad de los docentes opinaron que es suficiente para su desarrollo como profesional, algunos señalan que esta preparación es sólo a nivel teórico. El resto de la muestra opina que esta capacitación es insuficiente, argumentando que el tiempo de la carrera es limitado, que existe una mala organización de contenido en el plan de estudios, que existe una desvinculación entre teoría y práctica, y que no hay recursos económicos suficientes.

- f. Las alternativas que los docentes proponen al problema laboral del psicólogo son: mejorar el plan de estudios, ampliar el campo del psicólogo proporcionar una mejor capacitación metodológica, definir el perfil profesional del psicólogo, generar habilidades en el estudiante que le permitan elaborar sus propias soluciones y, formar una asociación o colegio de psicólogos.

Aunque los autores en esta investigación afirman que existe contradicción en los resultados reportados por los docentes en cuanto al campo de trabajo y la formación académica del psicólogo, con las alternativas que proponen dichos autores, consideran que no es necesario ampliar el campo de trabajo ya que existe suficiente y hay muchos problemas que resolver en él. Lo que si es necesario es mejorar la formación académica y tener bien definido qué es lo que debe hacer el psicólogo para poder resolver los

problemas satisfactoriamente. Aunado a lo anterior, es importante modificar la falsa imagen que se tiene del psicólogo.

2.5.1 INVESTIGACIONES REFERIDAS A LA PSICOLOGIA EDUCATIVA

En una investigación realizada por Carlos y Oliver (1985) cuyo propósito fue averiguar en qué medida el currículum actual de la Facultad está formando profesionales capaces de contribuir a la solución de problemas relevantes en el ámbito educativo, se encontró que la gran variedad de tópicos que el psicólogo educativo no está estudiando se encuentran dentro de un vasto campo de trabajo en el cual se podría inscribir.

Por otro lado, estos resultados hablan sobre la eficiencia externa del currículum actual de la Facultad de Psicología de la UNAM, el cual ha permanecido vigente a lo largo de quince años. Esta situación deja ver la falta de vinculación que existe entre la capacitación (formación) que proporciona la educación superior y la participación del egresado en la solución de los "problemas nacionales". Las posibles causas de esta desvinculación se atribuyen no sólo a la falta de evaluación del currículum, sino al desconocimiento de las necesidades sociales y la aparente dificultad para definir las, así como su propia evaluación.

A partir de estas consideraciones los autores tomaron

como indicador de eficiencia externa la producción de tesis por las ventajas siguientes: son una fuente de información de fácil acceso; además de que es la primera oportunidad que tiene el estudiante de aplicar profesionalmente los conocimientos y habilidades adquiridos en la carrera, reflejando de alguna manera diversos aspectos curriculares, entre ellos, el énfasis hacia determinada orientación psicológica, los intereses, especializaciones de los docentes y el sector social hacia el que se encauza el servicio profesional. Y, por otro lado, permite mostrar algunas características del mercado laboral del psicólogo, ya que muchos psicólogos egresados elaboran su tesis sobre temas relacionados con su trabajo.

Las tesis seleccionadas por los autores fueron aquellas correspondientes al campo de la educación. Las conclusiones obtenidas en esta investigación fueron las siguientes:

- a. Los temas de las tesis parecen responder más a los campos de interés de los profesores o a las corrientes prevaletentes en el momento de hacer el trabajo, que a las necesidades específicas del campo profesional educativo.
- b. Además de representar un desperdicio de los recursos humanos y económicos, no hay aportaciones teóricas ni se desarrolla una tecnología adecuada a las necesidades y características nacionales.

- c. Existe dificultad para definir y además hay poco consenso acerca de lo que se entiende "por necesidades sociales".
- d. Existe poca vinculación entre los trabajos de tesis y los problemas educativos más agudos de nuestro medio, lo cual pareciera indicar que el actual curriculum no prepara al egresado para abordar este tipo de problemas. El porcentaje de tesis de relevancia social fue muy bajo, el nivel más estudiado fue el superior y el tema más abordado, la educación especial, los cuales no son los más prioritarios. Esta inequitativa tendencia ha sido revelada también por otros estudios como el de Arredondo (1981) y por Becerra (1981).
- e. La preferencia por los sectores de educación superior y educación especial podría reflejar la existencia de un mercado laboral real para el psicólogo en estos campos.
- f. Si bien es cierto que predomina el enfoque conductual, el número de tesis con otras orientaciones ha tendido a aumentar en los últimos años.
- g. El servicio profesional del psicólogo está dirigido a los sectores urbanos de la sociedad y su participación en otras áreas demográficas es casi nula.
- h. De acuerdo con los datos obtenidos, la mayoría de las tesis fueron realizadas en instituciones públicas lo cual refleja cierta tendencia a considerarlos como los

unicos sitios idóneos para el ejercicio profesional; tal parece que se tuviera la idea de que aparte de la opción laboral que el Estado brinda, no hay otra posibilidad de empleo. Quizás fuera conveniente - señalan los autores- tomar en cuenta otras alternativas ocupacionales como las que pudieran ofrecer los sindicatos, cooperativas y organizaciones de colonos.

1. Es necesario proporcionar nuevas alternativas al curriculum, de tal manera que proporcione a los estudiantes las herramientas profesionales, así como un profundo conocimiento de la realidad en la que su práctica profesional va a incidir.
- j. El psicólogo educativo tiene un amplio campo de acción, en la medida en que encamina sus esfuerzos al estudio, propuesta e implementación de soluciones viables a nuestras condiciones sociales, políticas y económicas.
- k. Finalmente, dentro de los tópicos que recomiendan para ser abordados en otras tesis se encuentran:
 - El diseño de estrategias para evitar la reprobación.
 - Estrategias para la educación compensatoria.
 - Diseño, aplicación y evaluación de programas de capacitación magisterial.
 - Desarrollo curricular, tomando en cuenta características, necesidades e idiosincrasia de los

educandos.

- Metodologías para apoyar la interacción comunidad-escuela.
- Capacitación para que personas de bajos recursos puedan satisfacer sus necesidades básicas.
- Capacitación a padres y Paraprofesionales en el diseño, aplicación y evaluación de programas de estimulación dirigido a niños de zonas urbano-marginales y rurales.

Con base en los resultados obtenidos, sugieren hacer más investigaciones para conocer las características del mercado laboral del psicólogo y si sus resultados coincidieran con los aquí obtenidos, sería más urgente que nunca cambiar la actual concepción y formación del psicólogo educativo.

En otra investigación realizada por Arredondo y Mercado (1984), se analiza la forma como se prepara actualmente al psicólogo educativo y como ésta se relaciona con su práctica profesional.

Los autores plantean que para la identificación de problemas y necesidades de la práctica profesional del psicólogo educativo en México, se requiere de la delimitación del ámbito de la educación, por ello es que toman en cuenta los programas formales o escolarizados, los de tipo no formal e informal.

El sistema escolarizado -señalan los autores- ha sido el principal ámbito de acción profesional del psicólogo

educativo, su contribución inicial fue el análisis de los procesos de cognición en la evaluación académica y en la orientación vocacional. En la década de los setenta se incorporaron como áreas de incidencia profesional, el análisis de contenido, el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje y la formación docente.

De los 26 programas de psicología educativa revisados, se observó que:

1. Hay poco énfasis sobre el estudio de la educación en general y son casi inexistentes las materias que analizan las características del sistema educativo mexicano.
2. Existe poca atención a la investigación educativa.
3. Los programas se caracterizan por un enfoque unidisciplinario y están dirigidos principalmente al análisis micro del proceso educativo.
4. Los aspectos metodológicos y de instrumentación son casi inexistentes, como es el caso de la computación.
5. Las áreas de administración educativa, la planeación y desarrollo curricular son contempladas únicamente en dos programas.
6. Predomina una marcada heterogeneidad en los que respecta al número de materias requeridas por la especialidad y por lo tanto, en los tipos de habilidades que adquiere el psicólogo.

Posteriormente al integrar los principios psicológicos con

aportes conceptuales de otras disciplinas, se ha ampliado el espectro de acción abarcando aspectos como la sistematización de la enseñanza, la tecnología educativa, la evaluación de programas y la evaluación institucional. Sin embargo, un análisis detallado de la investigación realizada en el área y de los reportes de proyectos de aplicación destaca que dichos esfuerzos son aún incipientes e insuficientes.

En el ámbito de la educación no formal, la educación de adultos, la educación indígena, la educación especial y los programas de capacitación para el trabajo han sido objeto de estudio sistemático e integral en la psicología mexicana en los inicios de los años setenta.

La educación informal ha sido descuidada por la psicología educativa. La práctica profesional en esta área ha respondido al interés particular del psicólogo más que a un esfuerzo teórico-metodológico sistemático. Observándose, por ejemplo, lagunas importantes de investigación psicológica sobre los efectos de los medios de comunicación masiva en el aprendizaje valoral, ideológico y actitudinal.

No se tiene definido con precisión el tipo de conocimientos y habilidades que el psicólogo educativo requiere para desempeñarse exitosamente en su ejercicio profesional. Precisamente -continúan los autores- estos son los aspectos que deben ser atendidos en la formación del psicólogo educativo para que realmente satisfaga las

necesidades que le requiere su práctica profesional.

Estas son, de manera general, algunas de las investigaciones realizadas hasta el momento sobre el mercado laboral, formación y práctica profesional del psicólogo. De lo anterior cabe destacar la inquietud existente sobre la necesidad de cambiar el currículum actual de la carrera de acuerdo con las necesidades no sólo del mercado laboral sino de las necesidades sociales. Asimismo, cada una de estas investigaciones, dan cuenta una vez más de la necesidad urgente de abrir nuevos espacios en el ejercicio profesional del psicólogo para dar cabida al desarrollo de prácticas emergentes que aún se encuentran "subordinadas" a las prácticas dominantes que giran alrededor del desarrollo de actividades de evaluación, intervención y diagnóstico mediante la aplicación de diversas técnicas (entrevista, pruebas psicométricas, entre otras), con énfasis en el abordaje individual de los problemas.

Como pudimos observar, también dentro de la propia psicología educativa se pueden distinguir prácticas dominantes en donde igualmente, predomina un ejercicio profesional encaminado a dar atención a un restringido sector de la población: aquel inscrito dentro de la educación formal y perteneciente al medio urbano, con atención a grupos escolares. En este sentido, es importante reflexionar sobre las acciones que en este ámbito puede desarrollar el Centro de Educación Continua de la Facultad

de Psicología en cuanto a la detección de necesidades de formación, complementación y/o actualización de conocimientos y habilidades del psicólogo en general y del psicólogo educativo en particular.

Ahora bien, el hecho de que predominen prácticas profesionales dominantes, no descarta la posibilidad de que existan intentos por desarrollar prácticas encaminadas por un lado, a satisfacer necesidades de determinados grupos sociales y por el otro, de abrir nuevos espacios de acción profesional del psicólogo. De esta manera, a continuación presentaremos en forma breve dos propuestas que se han dado al ejercicio profesional del psicólogo, reflejándose en ellas la inquietud que existe en algunas universidades por preparar a los futuros psicólogos en la atención a los problemas propios de los sectores de la población en los que hasta el momento ha sido mínima o nula la participación profesional del psicólogo, como en el caso de las comunidades marginadas, aspecto por demás descuidado en las investigaciones sobre la práctica profesional del psicólogo, contribuyendo de esta manera, a la reproducción de un ejercicio profesional de carácter elitista e institucional.

El primer trabajo que a continuación presentaremos fue elaborado por Campillo y Hernández (1979) de la Universidad Veracruzana, cuyo propósito fue plantear un modelo de enseñanza que redefine el rol del psicólogo y amplie el campo de su quehacer profesional, a partir de la

consideración de cuatro aspectos:

1. La relación existente entre la formación académica y el desempeño de la actividad profesional.
2. A partir de dicha relación, desprenden que la intervención del psicólogo se da a un nivel rehabilitatorio individual tradicional, relegando el nivel preventivo.
3. Como la problemática económica-social en que se encuentran inmersas las universidades, obstaculiza la adquisición de nuevas actitudes y valores profesionales.
4. Examinan un modelo de enseñanza que permita la adquisición de una metodología para el trabajo de prevención de los problemas de salud mental, que conlleve a la evaluación de las técnicas para el trabajo de comunidad y que adecue la formación profesional del psicólogo a las necesidades y a la problemática social de nuestro país.

En cuanto a la relación entre la formación académica y actividad profesional, destacan que la preparación del psicólogo se encuentra desvinculada de una práctica profesional crítica, acorde con las necesidades de su realidad, ya que su formación radica en la obtención de una tecnología para venderla como fuerza de trabajo a un supuesto mercado existente (en México existe un 76.83% de personas que requieren de los servicios profesionales del

psicólogo, pero sin poder adquisitivo para obtenerlos).
Aunado a lo anterior, predomina en la formación del
psicólogo una transmisión abstracta de conocimientos
técnicos, lo cual obstaculiza que puedan ser utilizados
directamente en la transformación de la realidad.

"Tradicionalmente", al psicólogo se le ha asignado el rol
y la tarea de "evaluar", "medir" y "curar" la disfunción
conductual, emocional y social a nivel individual. A su vez,
la disfunción es concebida como producto de la problemática
personal y no social, razón por la cual las técnicas que se
han diseñado para la intervención del psicólogo, contribuyen
a circunscribirlo a un rol derivado del modelo médico,
reduciendo su campo de trabajo.

Los planes de estudio en la mayoría de las universidades
no incluyen materias que amplíen el campo de acción del
psicólogo, tales como los programas de salud pública, de
planeación social, de desarrollo de la comunidad o de salud
mental preventiva.

No es sino hasta la década de los setenta que comienzan a
plantearse modificaciones en los sistemas de enseñanza y con
ello, a darse un proceso de redefinición del rol del
psicólogo, cuestionándose qué fenómenos sociales constituyen
el objeto de estudio de la psicología.

En relación al nivel curativo o de rehabilitación vs.
preventivo, como ya se mencionó, el modelo de atención del
psicólogo ha sido tomado del modelo médico, circunscribiendo

así, su trabajo a una terapia individual, lo cual representa una mínima parte de la problemática de un grupo de la población.

Con base en lo anterior, el modelo de psicología preventiva, propuesto por las autoras, se dirige a que el quehacer del psicólogo se aboque a la prevención, lo cual requiere:

- Revisar y evaluar los planes curriculares.
- Reprogramar bajo un esfuerzo social.
- Investigar y analizar los problemas en el núcleo familiar y en la comunidad.
- Evaluar las técnicas existentes e implementar nuevas técnicas y métodos para el trabajo psicológico comunitario.

Dentro del modelo se indica que el proceso de trabajar con la comunidad incluye los pasos siguientes: contacto directo, preparación técnica, análisis y detección de la problemática, organización de actividades grupales y desarrollo de programas de trabajo conjunto.

Por otro lado, también se analiza el proceso psicológico del estudiante que surge como producto de la confrontación vivencial al iniciar el trabajo con la comunidad. Se concluye que es importante realizar una evaluación crítica de los resultados de las investigaciones existentes para unificar criterios.

Otra experiencia es la narrada por Gómez (1983). Esta

experiencia gira en torno a una aproximación a la atención de las comunidades desfavorecidas, llevada a cabo por un grupo de alumnos y maestros de la Escuela de Psicología del IIESO (experiencia iniciada en 1972), creándose así, una "Central de Servicios", posteriormente se fundó el Centro de Asistencia Psicológica del IIESO (1983) con el objeto de ofrecer diversos servicios a la comunidad en el área de la salud mental, constituyendo un apoyo para el entrenamiento de los estudiantes de psicología en el trabajo clínico bajo un enfoque comunitario.

Algunas de las dificultades y limitantes señaladas, es el financiamiento para la construcción de estos centros, cuya implementación se justifica en la medida en que cumplan con un propósito académico; existe la dificultad para conseguir supervisores con experiencia clínica, dispuestos a trabajar voluntariamente o con una retribución económica simbólica; por otro lado, la carencia de personal dificulta la posibilidad de investigar y evaluar el trabajo; poca difusión y falta de contactos con instituciones de apoyo y de referencia, entre otras dificultades y limitaciones.

Estas experiencias no pueden pasar desapercibidas a la luz de una necesidad por demás evidente de reorientar y conjuntar acciones tendientes a un replanteamiento de la psicología como disciplina y profesión en el marco de las características de la sociedad actual y entre ellas, del mercado laboral y del papel que juegan las profesiones

concretadas a través de la confluencia de diversas Prácticas profesionales no sólo heterogéneas entre sí sino desvinculadas de las propias instituciones de educación superior.

Una vez más reiteramos el papel que pueden jugar las instancias de Educación Continua, en la actualización y/o complementación de conocimientos y/o habilidades de los profesionales en ejercicio.

De esta manera, podemos concluir de este capítulo que la problemática laboral y profesional que enfrenta actualmente el psicólogo es el reflejo de la crisis social y económica que vive el país, cuyo crecimiento industrial es de tipo capitalista dependiente, en donde la estructura del mercado laboral se caracteriza por ser heterogénea es decir, responde a los intereses y relaciones de fuerza entre diversas clases sociales respecto a las formas y contenidos de la producción, lo cual determina la conformación de diferentes sectores de producción mismos que determinan formas de incorporación al empleo y al trabajo, condiciones de vida diferentes y antagónicas según la posición laboral.

Por otro lado, tenemos que también la educación superior se encuentra en crisis al enfrentarse a un acelerado crecimiento de su matrícula, siendo la falta de planeación una de sus causas. Como ya ha sido mencionado, una de las funciones de la educación superior es la formación de recursos humanos que satisfaga las necesidades de desarrollo

económico y social del país; sin embargo, existe una inadecuación entre los conocimientos y habilidades que poseen los egresados y los que se requieren para el desempeño de un puesto determinado dentro de la división técnico-jerárquica del trabajo.

Ante tal situación y como lo hemos venido observando a lo largo del capítulo, dentro de la carrera de Psicología desde su creación ha existido una constante inquietud por "salvar" la contradicción entre su formación y los requerimientos del mercado laboral, sin embargo, no podemos pasar por alto las características del desarrollo propio de la disciplina que van desde la definición de su objeto de estudio, hasta la diversidad de enfoques teóricos y metodológicos que se han propuesto para su estudio, los cuales, más que ser el resultado de un análisis crítico de la propia disciplina han respondido a los intereses de grupos de poder, repercutiendo en la formación y en la práctica profesional del psicólogo.

Aunado a lo anterior, se encuentra el bajo reconocimiento de la función social que se le ha atribuido en relación a otros profesionales afines a su campo de acción, tales como el médico, el administrador de empresas, el psicoanalista, entre otros.

Los intentos han sido numerosos pero desarticulados conceptual y metodológicamente y, en la mayoría de los casos sin la participación ni el conocimiento de los resultados por los estudiantes y egresados de la Psicología, debido tal

vez a su escasa difusión al interior y exterior de las Escuelas y Facultades. Lo anterior, aunado al hecho de que no existen instancias o espacios para la participación real de estudiantes y profesores en la planeación y diseño del currículo.

Dentro de las investigaciones referidas a lo largo del capítulo encontramos que las conclusiones a las que llegaron los autores coinciden en cuanto a la desarticulación que existe entre la formación profesional del psicólogo y los requerimientos del mercado laboral, las propuestas de solución también predominan en cuanto a la urgente necesidad de realizar cambios profundos a los planes y programas de estudio lo cual requiere a su vez, la definición del perfil profesional del psicólogo con base en la especificación de las necesidades sociales a las que debe atender. Este problema se refleja no solo en la psicología en general, sino también es el caso de la psicología educativa.

Asimismo, se observa que la práctica profesional del psicólogo se enfoca predominantemente a satisfacer los requerimientos del mercado laboral en la que a su vez, prevalece una visión restringida y tradicional acerca de lo que es y hace el psicólogo, por lo que su ejercicio profesional no ha trascendido a otros ámbitos de incidencia distintos a las actividades de diagnóstico, evaluación e intervención con la aplicación de técnicas a nivel individual y de pequeños grupos. Sin embargo, existen otras

actividades a nivel de prevención y bajo otro enfoque teórico y metodológico que ya han sido propuestos por docentes y alumnos, los cuales han surgido a partir de la estrecha vinculación con la realidad y su consecuente conocimiento de nuevos ámbitos de incidencia profesional a un nivel grupal y de comunidades, dichas actividades pueden considerarse como posibles, lamentablemente sujetas a las decisiones de determinados grupos de poder. En este sentido, es importante destacar, que la mayoría de las prácticas profesionales no están contribuyendo a la generación de nuevos conocimientos reproduciéndose esta situación en los currícula de las instituciones, que por cierto en los últimos años han tenido un crecimiento desmedido y con una estructura bastante heterogénea en sus planes y programas de estudio.

Ante tal situación expuesta a grosso modo, es importante pensar en otras alternativas que conlleven a satisfacer de manera oportuna e inmediata los requerimientos teóricos, metodológicos y técnicos a los que se enfrenta el psicólogo en su práctica profesional dentro del mercado laboral y en otros campos de acción que hasta el momento no han sido o han sido poco atendidos por este profesional. Una de estas alternativas puede ser la consideración de acciones específicas del Centro de Educación Continua tendientes a la actualización y complementación de conocimientos y habilidades del profesional en ejercicio, dichas acciones

(3)

consideramos que son de gran relevancia en el proceso de
detección de necesidades de educación continua.

3. LA EDUCACION CONTINUA.

Hasta el momento hemos revisado las características de la formación profesional del psicólogo y sus aportes al bagaje conceptual y metodológico para poderse desarrollar e incorporar al complejo campo de la práctica profesional.

Varias son las reflexiones que hemos podido extraer, entre estas destacan la existencia de limitaciones en la preparación que se brinda al psicólogo para el desarrollo de su práctica profesional debidas sobre todo a una serie de contradicciones inherentes al currículum bajo el cual se forma. Por otro lado, se observa que no podemos hablar de una sola práctica profesional sino de un conjunto de prácticas profesionales definidas tanto por el desarrollo de la disciplina como por necesidades sociales que no siempre son identificadas por un mercado de trabajo que adquiere características específicas en nuestro país.

Esta visión no es única para la profesión del psicólogo pues similares condiciones viven otros profesionales de diversas disciplinas. Aunado a lo anterior se encuentra el hecho de que el profesional en ejercicio se enfrenta a una sociedad cambiante ante la cual requiere nuevos elementos teórico-metodológicos para interpretar y abordar los fenómenos en una forma mas adecuada ; de tal manera que la obsolescencia del conocimiento lleva al profesional a la búsqueda de otros ya sea en su propia disciplina o en otras

nuevas a través de acciones de actualización, reciclaje, complementación, capacitación o adiestramiento en la formación recibida. Estas acciones han sido el punto de discusión de especialistas de diversas disciplinas abocados al estudio de la llamada educación continua para las profesiones, que es el tema al cual nos referiremos en este capítulo y que encuentra su antecedente en la llamada educación permanente y en sus derivaciones conceptuales de educación formal, no-formal e informal.

3.1 ANTECEDENTES DEL CONCEPTO DE EDUCACION CONTINUA.

A mediados de la década de los sesentas se generó en diversos países del mundo una inquietud crítica acerca del papel que estaba cumpliendo la educación escolarizada, o la institución escolar, en la formación del hombre, la cual se consideraba necesaria para integrarse a la sociedad actual.

Fueron varias las reflexiones emanadas desde diferentes posturas acerca de esta problemática llegando a coincidir, en su mayoría, en la necesidad de un replanteamiento de la concepción de la educación considerandola ya no solamente como circunscrita a las prácticas desarrolladas al interior de la escuela pues ya era tiempo de reflexionar sobre la acción educadora del medio ambiente en que se desenvolvía todo ser social. De esta consideración surgieron conceptos importantes por la trascendencia que han dejado hasta

nuestros días debido a las posibilidades que ofrecían para la explicación de los fenómenos y procesos asociados al acto educativo. Estos conceptos son los de educación formal, no formal e informal y que a su vez encontramos incluidos en un concepto más inclusivo y general que les da significatividad: educación permanente.

El concepto de educación permanente ha atravesado por diferentes etapas y ha adquirido diversas connotaciones a lo largo del tiempo. Considerada en un inicio como "educación de adultos", se le ha relacionado con otros términos como "educación recurrente", "educación a lo largo de la vida", "educación vitalicia", "educación continuada", "educación continua", "reciclaje profesional", etc., llegando incluso a poseer más de veinte nombres diferentes.

El concepto de educación permanente, en su forma más reciente se había venido precisando desde diciembre de 1965, proponiendo una respuesta acorde a las exigencias que plantean las nuevas condiciones sociales (Parkyn, 1975). Sin embargo la noción de la continuidad del proceso educativo no es nueva ya que desde tiempo atrás se ha pensado que el ser humano, involuntaria o deliberadamente, no cesa de instruirse y formarse a lo largo de su vida, bajo la influencia del ambiente en que ésta transcurre y como resultado de las experiencias que modelan su actuación, su visión del mundo y los contenidos de su saber.

Pero, como plantean Castrejón Díez y Angeles Gutiérrez

(1974). "esta dinámica natural no ha tenido hasta ahora ninguna estructura de apoyo que supere el azar y lo oriente: no ha contado para ello con un proyecto coherente. Hay una idea muy vieja: la de que la educación corresponde solamente a la infancia y a la juventud, cuando la escuela se encarga de cumplir la tarea. Tal prejuicio impide -o al menos es uno de los obstáculos principales para ello- que se conciba, en términos de educación, el acopio de conocimientos que el ser humano adquiere después de su egreso de las aulas. De un tiempo a esta parte, una certidumbre se ha impuesto de un extremo a otro del mundo: la mayoría de los individuos no están suficientemente equipados para hacer frente a las condiciones y exigencias de nuestra época, en la que el rompimiento con los valores tradicionales y el surgimiento de nuevos sistemas de vida constituyen el elemento característico. Estas exigencias, que atañen al desarrollo mismo de nuestras sociedades, obligan a que millones de adultos deban educarse para sobrevivir en una sociedad cada vez más compleja. El problema no radica más en lograrlo mediante la educación misma: es necesario perfeccionar los conocimientos y la personalidad en función de las exigencias de participar activamente en las comunidades a que se pertenece, de contribuir con todos a sortear los escollos de la época, sin que esto signifique que su singularidad se coarte o impida que alcance otros niveles". (Castrejon y Angeles, 1980)

La UNESCO, intentando una definición de educación permanente ha dicho: "es el conjunto de medios puestos a la disposición de los hombres, sea cual fuere su edad, su sexo, su situación profesional o social, para que no cesen, si es que así lo desean, de informarse y formarse, con miras a lograr el pleno desarrollo de sus facultades, al mismo tiempo que su participación más eficaz en el progreso de la sociedad". La educación así entendida hace hincapié en las características de educación continua, democrática, integral y social:

- Formación continua: la educación es una realidad incompleta, inacabada.
- Democrática: es un derecho de todos los hombres, en todas las edades y en todos los niveles sociales.
- Integral: su objetivo es contribuir a la realización del hombre como persona.
- Social: es una educación dirigida al sujeto, y de éste a la sociedad.

La idea de la educación permanente como un proceso continuo durante toda la vida del individuo desde su más tierna infancia hasta sus últimos días exige por tanto una organización integrada, en la cual la integración debe ser a la vez vertical -durante toda la duración de la vida- y horizontal, a fin de cubrir los diversos aspectos de la vida de los individuos y de las sociedades. (Parkyn, 1975)

Según Galetti (1972), esta interpretación de educación

continúa ha interesado sobre todo a los técnicos de la educación que querían resumir en un concepto sintético diferentes hechos culturales presentes en todas las sociedades donde el proceso de desarrollo se ha hecho irreversible y acumulativo y que podríamos resumir en los siguientes: 1) Aumento constante de conocimientos que se estiman necesarios; 2) Renovación acelerada de los conocimientos adquiridos; 3) Cambios estructurales provocados por el avance tecnológico; 4) Discrepancias entre el nivel de aspiraciones educacionales y la capacidad del sistema actual para satisfacerlas; 5) Extensión del tiempo libre; 6) Participación creciente de las poblaciones en el desarrollo, y 7) Programas de integración cultural).

Es de observarse la importancia que implica el medio social y cultural en sus diferentes manifestaciones para el pleno desarrollo de una educación posterior a los límites formalmente establecidos por la normatividad institucional escolar. Son estas nuevas dimensiones de interpretación de la educación aunadas a la incorporación de otros productos culturales como la ciencia y la tecnología las que llevan a tomar en cuenta dichos factores como un nuevo elemento en la relación de cada individuo con la sociedad. Como señala el mismo Galetti: "A fin de enfrentarse con la continua aceleración y evolución que determina el desarrollo científico y económico (esta relación) exige:

- a) La prolongación de la educación a lo largo de la

duración de la vida humana, utilizando los diferentes medios existentes y las estructuras actuales y venideras:

- b) Posibilidades permanentes de "reciclaje" profesional u de reorientación en la vida creadora y cotidiana, y
- c) La posibilidad para todos de beneficiarse de la promoción social, del desarrollo y de la vida cultural pudiendo tomar parte activa en ella.

La educación permanente concebía no ya una reestructuración conceptual, sino de hecho se ampliaban las fronteras de la explicación de lo educativo y lo que es más importante aún, ubicaba de una manera diferente al sujeto educativo y a las instituciones educativas. El interés ya no se centraba en las aportaciones que en el campo de los conocimientos y de la información pudieran brindar los segundos al primero, sino en los cambios que en el campo de la personalidad se requiere que todo individuo posea para enfrentar con nuevas actitudes, valores, intereses, etc., todo aquello que pueda ser aprendido y capaz de trascender a sí mismo y a la sociedad. Se requirió cambiar entonces la forma de entender el acto educativo: pasar de la acumulación de información como aquello más valorado socialmente y entender una nueva concepción en la que el "aprender a aprender" y el "aprender a ser" se conformaron en el centro de esta nueva perspectiva:

"El hombre cultivado será en consecuencia aquél que se

sepa adaptar más fácilmente a las nuevas situaciones, aquél que más rápidamente asimile nuevos conocimientos, aquél que sepa ser menos prisionero de nociones aprendidas en su infancia, o que sepa modificar esas mismas nociones y reemplazarlas por nuevas. Será aquél que no quede estancado en las cosas del pasado, sino que posee la facultad de aprender las cosas nuevas a medida que avanza en la vida". (Sheats, 1973)

Si bien es cierto que la noción de educación adoptaba una nueva concepción, no se puede caer en el extremo de negar la participación de la institución escolar dentro de las nuevas perspectivas. Esta postura era definitiva en los planteamientos que sobre la función de la escuela dirigió la atención de expertos que a finales de la década de los sesentas confluyeron al hablar de la crisis en la educación asociándola a una problemática que involucraba aspectos económicos, políticos, sociales y culturales. Se llegó, entre otras conclusiones, a diferenciar el papel de los diversos procesos en que el individuo se educa, sean llevados a cabo dentro de una institución o fuera de ella. Tal vez podríamos encontrar un eje de referencia en las reflexiones que llevaron a conformar la noción de la educación permanente pero ahora en una perspectiva más específica al conceptualizar diversos eventos educativos y agruparlos bajo la denominación de Educación Formal, Educación No Formal y Educación Informal que no obstante

adquirió diversas connotaciones de acuerdo al contexto en que se le quisiera ubicar.

"...hasta principios de los años setenta era todavía usual designar la educación institucionalizada como formal education y todos los demás procesos educativos como non-formal o out-of-school education. En la Conferencia de Lomé de 1972 se contraponen a la institución escuela la school of life (UNICEF 1972, p. 108). Con la importancia creciente de la educación a base de los medios de comunicación y organizada fuera de las instituciones tradicionales, el concepto de non-formal education queda restringido a campañas y programas educativos extraescolares; el resto se llama educación informal". (Schoffthaler, 1982)

Hasta el momento los términos de Educación Formal, No Formal e Informal han sufrido constantes transformaciones y ha adquirido diferentes significados sin que hasta el momento tenga uno en sentido estricto.

Como se menciona en la cita, en sus inicios se emparentaba a la Educación Formal con los estudios desarrollados dentro de la institución escolar y a la Educación No Formal con todos aquellos aprendizajes desarrollados fuera del claustro escolar; sin embargo la diversificación de estudios relacionados con la interpretación del papel del medio, y las innovaciones tecnológicas, hicieron profundizar en la revisión de estos conceptos.

Variadas han sido las definiciones de estos conceptos. No obstante todas ellas reflejan una parte de los aspectos considerados de acuerdo al momento en que se inscriben o los aspectos de más interés para las dependencias o instituciones que las plantean, o bien, por el carácter de análisis que le permiten a algunos autores. A continuación ofrecemos algunas de las definiciones que se han ligado a estos términos.

En cuanto a la Educación Formal se plantea que:

- Se la señala como "un sistema educacional institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, que cubre desde la primaria hasta la universidad." (UNESCO, 1977)
- "Es una educación estructurada cronológicamente e impartida a través de las escuelas primarias, secundarias y universidades, además de cursos especializados, a tiempo completo en educación técnica y educación superior. "Además se considera como todo proceso educativo estructurado formalmente y organizado en forma secuencial en el cual el papel del maestro y el del alumno están claramente definidos, siendo el del maestro el de dirigir y asumir la responsabilidad de educar al alumno. Constituye programas educativos que requieren o implican el enrolamiento de los alumnos." (UNESCO, 1979)
- "Es la que se da en la escuela, sujeta a planes y

Programas precisos, y en donde la experiencia de aprendizaje se transmite fundamentalmente a través de la intención entre maestros y alumnos." (UNESCO, 1979)

Por otro lado, se dice de la Educación No Formal que:

- "Se compone de programas educativos que no requieren el enrolamiento formal del estudiante." (UNESCO, 1979)
- "Se suele definir como cualquier actividad educacional organizada o semiorganizada, sistemática, llevada a cabo fuera del marco operacional del sistema formal, entregada a grupos determinados de educandos provenientes de subgrupos particulares de la población, sean adultos o niños. Hay aquí un énfasis en lo programado y sistemático, que no poseen, sin embargo, otras numerosas actividades de aprendizaje. Por esta razón, se suele ampliar la división a tres categorías: formal, no formal e informal." (Miranda, 1978)
- "Contrapuesta a la educación formal, esta abierta a una gama infinita de actividades, enfoques, métodos y técnicas de aprendizaje. Una característica definitoria es la funcionalidad de la educación y no tanto la acreditación ni la certificación por ellas mismas. El elemento fundamental para ubicar la esencia de la educación no formal son los problemas que intenta resolver y las necesidades de quienes van a ser los sujetos de la educación. La educación no formal puede expresarse como una educación continua, recurrente,

como un proceso a lo largo de la vida. "Esta modalidad no pretende la meta de acreditación formal, sino el mayor desarrollo de actitudes, conocimientos, habilidades y experiencias cuyo objetivo se dirige a la inmediata solución de los niveles de vida popular." (UNESCO, 1979)

- "La educación no formal se enfoca al mejoramiento de la vida social y personal y a las capacidades ocupacionales. Es importante por la utilidad inmediata y práctica del aprendizaje que produce. La educación no formal es válida, sólo en el grado en que puede ayudar al individuo joven o viejo, hombre o mujer, a realizar cambios prácticos en sí mismos, en su vida diaria y en su ambiente, de acuerdo con sus propias metas y deseos. "La educación no formal está orientada a ayudar al individuo a resolver problemas prácticos, más que a incorporarse a un plan de estudios específico. Está fuertemente identificada con las necesidades específicas sentidas localmente. "La instrumentación se lleva a cabo con el apoyo de diferentes tipos de promotores. "Se realiza en cualquier medio y bajo cualquier circunstancia y no está necesariamente vinculada al sistema escolar formal, pero puede estar ampliamente auspiciada por agencias gubernamentales y no gubernamentales, privadas y públicas." (Ingle, Henry T., 1977)

- "Término que generalmente se refiere a programas organizados fuera de la escuela, diseñada para proporcionar experiencias específicas de aprendizaje a determinada población. Normalmente se asocia a países en desarrollo cuyos esfuerzos educativos están dirigidos a adultos y jóvenes, y que incluye programas de extensión agrícola, desarrollo comunitario, conscientización, entrenamiento técnico, alfabetización y educación fundamental, planificación educativa, etc. Dichos programas se dirigen a superar la calidad de la vida de los participantes, enriqueciendo su acervo de conocimientos y habilidades y modificando sus actitudes y valores básicos con respecto al trabajo y a la vida." (SEP., 1981)

De la Educación Informal se dice que:

- "Es un proceso educativo que transcurre a lo largo de la vida de un individuo en forma permanente, consistente en la adquisición de habilidades, valores, desarrollo de actitudes y conocimientos provenientes de la vida diaria, de las influencias educativas y recursos de su propio medio ambiente, provenientes de la familia, el vecindario, el trabajo, la recreación, los medios de comunicación y en general de su ambiente social." (UNESCO, 1979)
- "Es la educación consciente o inconsciente que se adquiere en las relaciones humanas cotidianas y a

- "través de los medios de comunicación social (relación madre-hijo, amigos, etc.)." (UNESCO, 1979)
- "Modalidad educativa opuesta a la formal. Se adquiere sin un proceso metódico, a través de la natural exposición a los medios masivos de comunicación y a lo que constituye el medio ambiente sociocultural." (SEP., 1981)
- "La educación informal comprende el proceso a lo largo de la vida por el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y razonamientos desde la experiencia diaria y el contacto con el medio ambiente. En algunos autores se encuentra el término "educación difusa" para significar el aprendizaje informal." (Ingle, Henry J., 1977).

Hasta aquí hemos intentado mostrar las características relevantes de la Educación Formal, la Educación No Formal y la Educación Informal. Bastaría hacer algunas anotaciones al respecto.

Observamos el interés por reconocer en cada uno de estos tipos de educación una modalidad diferente, aunque se reconoce que todos son procesos, por la intencionalidad existente en la relación de los agentes educativos pasando de una mayor intencionalidad instructora en la Educación Formal y una menor en la Educación Informal. Por otro lado se muestra una regularidad, y enrolamiento del educando mayores en la Formal que en la Informal. Evidentemente hay

una mayor tendencia a circunscribir en la Educación Informal a la acción del medio ambiente sobre el individuo.

Los procesos desarrollados a través de la Educación No Formal implican acciones que no necesariamente corresponden a un enrolamiento del educando en instituciones educativas formales pero que si requieren cierto grado de sistematización para el mejoramiento individual o social en cuestiones de formación y funciones necesarias para el bienestar común, así como los procesos de adaptación de la personalidad y razonamientos para superarse de acuerdo a las necesidades y momentos de la sociedad y de las personas. Es en esta modalidad en donde se ha incluido principalmente a la educación continua para las profesiones, como mas adelante lo veremos.

Es importante reconocer una ultima concepción que nos parece realmente interesante y que es planteada por La Belle, T. J. (1980). que integra de manera diferente estos tres tipos de modalidades. Este autor plantea que:

"En la práctica, el aprendizaje informal, no formal y formal serian mas bien modos predominantes o modos de énfasis que entidades separadas. Por ejemplo, es habitual que en los programas de microcambio social se hable de la educación no formal o de los procesos de instrucción fuera-de-la-escuela como el modo educativo usual. Aunque en esos casos la educación no formal puede ser el modo predominante, también debemos tener en cuenta el aprendizaje informal que

C

se realiza por la simple participación en los programas de cambio social. De modo que el objetivo es incorporar el mayor número de modos de educación posible dentro del proceso de cambio. Por ejemplo, en un programa de cambio microsocioal cuya finalidad es organizar cooperativas de consumidores o productores, el modo de educación no formal se limita, por lo general, al proceso de ayuda técnica, al papel del agente de cambio o a los productos instructivos utilizados para conseguir nuevas conductas entre los participantes. Por lo tanto, la atención se concentra en la instrucción necesaria para conseguir la cooperación de los participantes y en la administración y organización de la cooperativa. Sin embargo, siguiendo el proceso instructivo o de educación no formal, los participantes actúan en la cooperativa aprendiendo unos de otros, así como por prueba y error asociada a la simple participación. Podemos decir que este último modo es una característica informal de la educación no formal o lo que proviene de la experiencia cotidiana. Si conjuntamente con la instrucción deliberada para la administración de una cooperativa hay diplomas, se puede decir que este proceso es una característica formal de un modo educativo predominantemente no formal. Así, cuando consideramos a la educación como un componente de los programas de cambio microsocioal, debemos reconocer que existen modos predominantes y secundarios y que esos procesos pueden tener la misma importancia para alcanzar los

objetivos propuestos."

La forma de articular los diferentes modos de educación trata de reconocer a éstos como modos predominantes y no como entidades separadas. Es evidente que el ejemplo es representativo de una forma de concebir la tendencia de uso de la educación no formal, sin embargo la forma de relacionar las modalidades e integrarlas en su conjunto es algo que no nos debe pasar desapercibido pues puede ser un fenómeno capaz de generalizarse a otras experiencias, incluso a aquellas referidas como de educación continua.

3.2 LA DEFINICION DE EDUCACION CONTINUA PARA LAS PROFESIONES

Anteriormente hemos hecho la observación de la importancia de reconocer las diversas acepciones concedidas a la educación permanente y de las consideraciones generadas alrededor de tal concepto. En este apartado corresponde resaltar las características, diferencias y similitudes, así como la contextualización subyacente al concepto de educación continua.

De principio debemos mencionar que el concepto de educación continua fue asociado, como ya lo dijimos en el apartado anterior, al concepto de educación permanente debido a que implicaba una cobertura educativa que se podía prolongar a lo largo de la vida del individuo en la que éste

Podía Participar sin importar el momento en que lo deseara. Sin embargo la propia delimitación del campo de la educación permanente y su refinación conceptual permitió derivar la noción de la llamada educación continua hacia otros ámbitos, dándole una nueva proyección, que se ha ido forjando de acuerdo a contextos sociales, políticos y económicos específicos.

Una visión retrospectiva en cuanto al concepto de educación continua nos la ofrece ampliamente Sanchez (1979) cuando dice: "La UNESCO trató por primera vez en 1965 el tema de la educación continua o permanente. En 1970, durante el Año Internacional de la Educación, este mismo organismo estableció: "Proponemos la noción de Educación Permanente como la piedra angular de la política educativa de los próximos años".

"Respecto a las conceptualizaciones más importantes que alrededor de la educación permanente se han formulado, encontramos que se dan básicamente en torno a tres niveles y a dos modalidades.

"En general puede decirse que existen tres niveles de la educación escolarizada: a) la educación básica: destinada a formar el tronco del conocimiento común e indispensable para el desarrollo de las personas; b) la educación profesional: aquella que forma a los individuos capacitándolos para desarrollar un trabajo específico. Por consiguiente, incluye las escuelas vocacionales y preparatorias, las escuelas de

capacitación laboral, las licenciaturas o estudios profesionales y los estudios de especialización. La educación profesional, a su vez, se divide en cuatro ciclos: pre-profesional, para-profesional, profesional y post-profesional. Todas ellas están encaminadas a proporcionar los antecedentes formativos directamente necesarios para dicha preparación, o para permitir a los profesionales y/o profesionistas actualizarse, especializarse o perfeccionarse a lo largo de su vida, sin involucrarse necesariamente en estudios de maestría o doctorado; y c) de post-grado: es decir, la educación posterior a la de licenciatura encaminada en un primer nivel a la utilización del conocimiento científico (maestría) y en un segundo nivel a la generación de conocimiento (doctorado).

"En las modalidades se dan dos clases: a) el modo continuo, que implica un proceso educativo formal (cronológico, estructurado, sistemático) que corresponde a la educación básica, media y superior; y b) modo continuado que, aunque fuera del sistema formal (un proceso que se inicia, se interrumpe y se continúa), puede ser organizado y sistemático siempre que cuente con apoyos académicos adecuados. En este cabrían la alfabetización para adultos, la capacitación laboral, la educación superior continua (educación continua para las profesiones) y la educación especial para grupos minoritarios como incapacitados, ancianos, grupos étnicos, etc. La educación continuada en el

Ciclo post-profesional por efectos de uso y de costumbre ha sido denominada educación continua para las profesiones. Esta modalidad tiene por objeto reciclar los conocimientos y sus aplicaciones adquiridos en el nivel profesional o de licenciatura."

Es importante observar que en esta visión aparece igualada la educación permanente con la educación continua y no se hace una clara distinción entre ambas y se menciona a la segunda como una modalidad. Por otro lado se encuentran no muy bien definidos la división esquemática de educación formal, no formal e informal cuando se habla de las modalidades. No obstante cuando se habla del objetivo de la educación continua para las profesiones se perfila ya una clara diferencia con la educación continua correspondiente a otros niveles educativos.

Si bien es cierto que hasta el momento no se ha llegado a estructurar una definición conceptual acabada, en varios casos se ha logrado adoptar una conceptualización mas o menos homogénea de lo que se entiende por educación continua para las profesiones, como lo veremos en el siguiente apartado cuando revisemos las causas y el papel de ésta en varios países.

3.3 ORIGEN Y PAPEL DE LA EDUCACION CONTINUA PARA LAS PROFESIONES EN EL PLANO INTERNACIONAL.

La delimitación anteriormente establecida para considerar lo que entendemos por educación continua para las profesiones (que pertenece a la educación continuada y que tiene por objeto reciclar sus conocimientos y aplicaciones adquiridos en el nivel de licenciatura) nos abre una perspectiva diferente. Si bien en un principio fue identificada con la educación permanente y posteriormente con la educación de adultos, el hecho de ubicarse actualmente en los procesos de formación de post-gradado en varios países no le ha restado algunas de sus características iniciales.

"El concepto de educación continua de los profesionales deviene consecuentemente de una idea que hoy se ha convertido en un principio filosófico de la pedagogía, que es la educación permanente. Esta concepción trata de reconocer la amplitud del hecho educativo y establecer con ello que el proceso consciente y dirigido de la educación debe ser continuo.

"En este marco surge la educación continua, cuya particularidad es la de que se orienta no sólo a complementar la formación del sujeto sino más enfáticamente a la actualización del mismo, en particular del profesional egresado que es el producto final del sistema escolarizado de los niveles técnico y de licenciatura". (Urzú, 1988)

Desde diversas perspectivas se considera la importancia de la educación continua así como sus orígenes.

"El explosivo desarrollo científico de nuestro tiempo - siglos XIX y XX- y la heterogeneidad de funciones y responsabilidades que comprende la práctica profesional actual, constituye el antecedente para considerar lo trascendente de su función, particularmente cuando se orienta a la atención de las necesidades de los sectores mas amplios de nuestra sociedad y a reducir los distintos grados o niveles de dependencia ." (Zeable y Casillas, 1984)

De hecho, podemos considerar que los factores que promueven la educación continua para las profesiones es el constante desarrollo científico y tecnológico que genera cambios constantes en leyes, paradigmas, modelos, interpretaciones y procesos científicos de aplicación en la realidad:

"La velocidad de cambio es una característica de nuestro momento actual. El cambio se encuentra presente en todos los eventos de la realidad y asimismo en la ciencia y la técnica. Las teorías reconocidas hasta ayer como validas han perdido su valor y las leyes con las cuales trabajaba el científico hasta entonces, son hoy obsoletas y superadas. Los valores aquellos que regian las relaciones de los grupos y de los individuos no son los valores de hoy; han sido transformados o han desaparecido del comportamiento de los seres humanos." (Martínez, 1983).

Esta aceleración en los cambios repercute en las ocupaciones ya que: "En nuestra compleja sociedad cambian

constantemente los requisitos de la esfera ocupacional; por consiguiente, muchas de las personas empleadas deben modificar sus habilidades hasta cinco veces o más durante el transcurso de su vida productiva. Sin embargo, casi toda la enseñanza para pre-graduados, especialmente en los campos de estudio técnico, presupone permanencia en la profesión y en la competencia." (Martínez, 1983)

Esto cobra mayor importancia en países como el nuestro en el que la oferta que se ofrecerá para el graduado y post-graduado será cada vez más limitada y por otro lado a que la formación curricular presenta limitaciones debido, entre otras causas a la masificación y a la incapacidad para el cambio existente en muchas de las universidades de nuestra región.

No debemos descartar, como plantean Guerra (1973) y Queeney (1984) el aspecto individual de esta causalidad que lo encontraríamos en la motivación propia del adulto (profesional), con respecto a su aprendizaje, a fin de mantenerse acorde con las necesidades demandadas por su disciplina, del mercado laboral, de las necesidades sociales y de su contexto en general.

Hasta ahora tenemos posibilidades de ubicar la educación continua para las profesiones en la llamada formación de post-grado. Sin embargo esta idea no está totalmente definida pues en algunos países como Cuba ésta se ubica dentro de la "Enseñanza de post-grado, que persigue la

superación de todos los egresados del nivel superior... considerando a esta preparación de post-gradado como un cuarto nivel". (Stolik y Ortiz, 1982). En esta definición encontramos una limitante pues no se encuentra bien diferenciada la educación continua para el profesional con respecto a la formación de otros niveles como la maestría y doctorado. Igual panorama muestra la universidad venezolana que considera como objetivo de la educación continua "la organización, implementación, evaluación y seguimiento de programas de formación, actualización y perfeccionamiento dirigidos a profesionales universitarios o personas con una experiencia de trabajo." (Martínez, 1983)), lo cual nos deja ver que no existe definida una población específica beneficiaria.

En Chile, Cristoffanini (1983) en cuanto a la educación continuada en medicina separa artificialmente dos situaciones diferentes: el post grado "académico" (formación para la docencia e investigación) y el post grado "profesional" (actualización de nuevas técnicas y destrezas para desarrollar el ejercicio profesional). Notamos en esta definición un interés va por delimitar las actividades de formación de cuadros científicos de aquellas relacionadas con la actualización y perfeccionamiento de conocimientos y habilidades para acceder y permanecer en el campo profesional.

Según el mismo autor el aprendizaje continuado está

orientado a:

- La reparación del fenómeno del olvido.
- La reparación de la obsolescencia: actualización.
- La adquisición de nuevas técnicas y destrezas.
- La profundización en un determinado campo:
especialización.

En la Unión Soviética "el propósito de la educación continua es el de proveer al profesional los resultados de los diversos institutos de investigación e información de las diferentes ramas de la ciencia y la tecnología... La educación continua se da en inmediata conexión con las necesidades y perspectivas del desarrollo del país como un todo, el de las diferentes repúblicas, regiones, etc. El sistema de educación permanente, es subsidiado en su totalidad por el Estado, de manera que todos los participantes tienen la oportunidad de estudiar gratuitamente, independientemente del salario que perciban o de la rama de actividad a la que estén dedicados," (Bespalov, 1979)

Por otro lado, en Francia, "la legislación tiene gran importancia en la educación continua, pues obliga a las empresas a invertir un cierto volumen de dinero para la educación permanente de sus trabajadores. Por otro lado es necesario considerar que las universidades participan en estos programas impulsadas por una obligación moral pues no existe una ley que las obligue a hacerlo," (Leroy, 1979)

En Brasil, "la educación continua para las profesiones se encuentra legislada y gracias a ello, a partir de 1972, ha logrado considerables avances. Los recursos financieros encaminados a la construcción de aulas, laboratorios y bibliotecas para la educación permanente se obtienen del impuesto para la renta aplicado a las industrias, con lo cual se garantiza su desarrollo." (De Brito, 1979)

Para el caso de Venezuela, "que inicio sus programas de educación continua desde 1964 aproximadamente se observa una mayor cobertura sobre todo en campos de la tecnología, desarrollada por organismos sin fines de lucro." (Yackovlev, 1979)

En las referencias anteriormente revisadas nos damos cuenta que a pesar de la fecha en que fueron planteadas, éstas nos dan una idea de la importancia y características que se asumía para este renglón educativo de acuerdo a contextos diferentes ya fuera bajo un control estatal total o con participación de la iniciativa privada, o bien financiada con erogaciones de los grupos sociales via el Estado. No dudamos que las condiciones imperantes en estos países sean diferentes en la actualidad pero nos han dado una visión necesaria.

3.4 LA EDUCACION CONTINUA PARA LAS PROFESIONES EN MEXICO.

Según Sánchez (1979), en México las instituciones de educación superior inician algunos esfuerzos en el campo de la actualización profesional hasta finales de la década de los sesentas y principios de los setentas. "no obstante que esa modalidad educativa no haya sido incluida como uno de los campos prioritarios dentro de los programas nacionales de educación debido a la urgencia de atención que demandan otras áreas tales como la del alfabetismo y la de la educación básica".

Sin embargo, Palencia (1988) en un reporte en el que trató de captar la información de varias instituciones públicas en México para sondear los antecedentes de este tipo de educación, ubica "cronológicamente desde 1947 a la fecha (1988), 32 hitos sobresalientes en el proceso de formación de unidades responsables de educación continua, que se agrupan en tres etapas.

"De ellos, 20 corresponden a la educación superior pública: En el primer periodo, hasta 1970, consigna solo un dato del sistema público: el surgimiento en 1965 de la coordinación de educación continuada de la Facultad de enfermería de la UANL. El segundo, que se abre con la creación en 1971 del Centro -hoy División- de Educación Continua de la Facultad de Ingeniería de la UNAM, que es la primera instancia que se crea dentro de una institución de educación superior para dedicarse exclusivamente a la educación continua; recoge también la creación de entidades

en la Facultad de Contaduría de la UNAM, en Yucatán y en Aguascalientes, y se cierra con la creación del Centro de Educación Permanente del IPN, en 1979.

"El tercer periodo, que para las instituciones públicas de educación superior se abre con los acuerdos de la Rectoría General y la Secretaría Académica de la UAM para normar las actividades de educación continua, se cierra hace unos días (abril de 1988) con la constitución de un Centro de Educación Continua y Servicios Universitarios en la Universidad Autónoma de Chapingo, y con los programas de dos direcciones generales no académicas de la UNAM, la de actividades deportivas y recreativas y la orientación vocacional.

"Mientras en los dos primeros periodos se encuentran 12 fechas significativas, en los últimos siete años y medio se localizan veinte.

"En esta última etapa se consolidan las primeras unidades que se habían creado, las cuales comienzan a ver el éxito económico de sus actividades, lo que trajo como consecuencia que se propusiera la creación de nuevas unidades como alternativa de obtención de financiamiento extraordinario, propagándose la idea y la creación de centros en toda la República... se difunde y se empieza a incluir la concepción de educación continua en los planes y programas de las instituciones de educación superior."

Cabe aclarar que otros autores mencionan como

significativas también la creación de otras actividades de educación continua tales como las desarrolladas por la Facultad de Medicina de la UNAM (Abella y Limón, 1988), y que también podemos considerar como experiencias pioneras.

De principio nos podemos dar cuenta que las actividades más remotas en cuanto a educación continua se circunscribieron a aquellas profesiones reconocidas dentro de nuestro sistema educativo como de más tradición (o de más antigüedad), tal es el caso de la ingeniería, la medicina y la contaduría, un tanto por la relevancia económico-social que siempre han jugado estas disciplinas dentro del proceso de producción económica y por ser los valuarques representativos de las primeras carreras profesionalizantes en nuestro país.

Una revisión más detallada de los antecedentes de la educación continua nos permitirá comprender las condiciones actuales y los niveles alcanzados en nuestras instituciones de educación superior hasta el momento.

Como se observa en los datos expuestos líneas arriba nos parece evidente que las actividades de educación continua tienen un pasado más distante que en muchos países del mundo, pero sin tener, tal vez, una permanencia o estabilidad definida refrendada en un marco institucional, ya que como menciona Sánchez (1979) es hasta la década de los setentas en que cobra interés las actividades de "actualización" o "reciclaje" profesional por parte de

universidades como de centros de enseñanza no universitaria. Debido a que estas actividades no estaban contempladas, en suel entonces, dentro de los programas nacionales de educación, fueron las agencias o instituciones no universitarias las que brindaron inicialmente estos servicios para que en la mayoría de los casos estos programas de actualización "respondieran principalmente a tres mercadológicos del momento y trasladados directamente de modelos extranjeros, no abarcando, por lo tanto, criterios consistentes con los niveles y políticas establecidos por las instituciones de enseñanza superior."

Originado en el concepto de educación permanente encontramos el primer fundamento de la educación continua de carácter institucional a nivel de educación superior en nuestro país, en fechas recientes: "Para superar esta situación (el desfazamiento que se produce entre los contenidos del saber habitualmente impartidos y los que persiguen el avance del conocimiento), se requiere de un proceso de innovación que instaure el principio de permanencia y continuidad en la adquisición de conocimientos. Este principio, además de institucionalizar los conceptos y la práctica de educación permanente y formación continua, deberá organizar sistemáticamente la realidad escolar y extra-escolar sobre nuevos fundamentos y metodologías, técnicas y procedimientos que aseguren un mejor rendimiento." (ANUIES, 1975)

Se plantea como justificación y objetivos de "la educación continua para las profesiones" a finales de la década de los setentas que:

"En los círculos profesionales se ha ido dando en forma evidente y generalizada la demanda, tanto individual como de parte de los diferentes medios laborales, por superar la obsolescencia del conocimiento del profesional practicante, debida al giro actual de la sociedad hacia patrones tecnológicos y al desarrollo acelerado de la investigación científica, conducentes a la generación de nuevos conocimientos y a la necesidad de su aprendizaje para su consecuente aplicación. De esta manera aparece como necesidad urgente proporcionar a los profesionistas toda la gama de nuevas teorías y sus prácticas con el propósito de mantener su capacitación para el servicio, la enseñanza y la investigación al máximo nivel posible. Esta necesidad resulta patente al analizar las acciones que en el sentido de reciclaje profesional los mismos egresados universitarios usualmente desarrollan. De hecho el mismo término "educación continua para las profesiones" ha llegado a ser un sinónimo de utilización de cursos o convenciones. Entre estas nuevas técnicas se encuentran también los "colegios invisibles", "la telelectura", "la microenseñanza", "el video tape", "el círculo cerrado de televisión a color", "el círculo preimpreso", "la instrucción programada", "los ejercicios de simulación", "los cursos comparativos", etc." (Adán, 1975:

Punwar, 1972; Nowien, 1975; citados por Sánchez, 1979).

En la definición de ANUIES era clara la observancia de la educación permanente como uno de los pilares básicos de la educación continua y la implementación de cambios de modelos de enseñanza que incumplieran la educación formal y la llamada extra-escolar con el fin de promover la actualización del egresado de nivel superior. Por otro lado se fundamentaba y establecían los objetivos de esta educación.

No obstante esta concepción, las discusiones en torno la definición de educación continua persistieron hasta la década de los ochentas aun cuando existían ya antecedentes de experiencias de este tipo de actividades en dependencias de la UNAM que se habían desarrollado a lo largo de la década anterior a esta, como en el caso de las Facultades de Ingeniería, Medicina, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Contaduría y Administración, Odontología, Ciencias Políticas y Sociales, Química, Arquitectura, Psicología, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán y Zaragoza; Escuela Nacional de Artes Plásticas y Escuela Nacional de Música (según datos de la Comisión de Educación Continua en 1988) (UNAM, 1988), algunas de las cuales comenzaron a propiciar en forma espontánea instancias que desarrollarían y cubrirían esta necesidad dentro de sus áreas específicas de influencia. Los esfuerzos fueron diversos así como sus denominaciones y estructuras académico-administrativas.

Además las acciones desarrolladas por estas instancias aparecían desarticuladas y sin un eje integrador así como con limitaciones académico-administrativas que les permitiera regular sus funciones y con una diversidad de modalidades para atender éstas.

En 1984 (UNAM,1984) se llevó a cabo una primera reunión interna en la UNAM con la intención de cubrir los vacíos existentes dentro de la institución en cuanto a las actividades que en este renglón se venían desarrollando por parte de la misma. A decir de las conclusiones de la mesa de trabajo que se encargó de discutir la definición institucional de educación continua se consideró que:

"El proceso educativo es concebido en una perspectiva de continuidad que atiende permanentemente las necesidades integrales de los miembros de la sociedad en sus distintas etapas de desarrollo.

"La educación continua se vincula con la educación formal a través de: a) el desarrollo de actividades académicas-legitimadas por el sistema educativo mediante la otorgación de créditos y/o el reconocimiento social- orientadas a la actualización de egresados de las instituciones de educación superior y b) la aportación de elementos de análisis sobre la relación práctica profesional-desarrollo curricular.

"La educación no formal constituye el marco en el que se desarrollan la mayor parte de sus acciones, a través de programas de actualización profesional, superación académica

y capacitación laboral, entre otros. Asimismo, la educación continua proporciona información y formación complementarias en áreas de conocimiento diferentes a la de la formación inicial, necesarias en virtud de la diversificación de funciones de la práctica profesional.

Según estas mismas conclusiones en cuanto a los factores que dieron origen a la educación continua las podemos encontrar en:

"El vertiginoso cambio acontecido en el ritmo y en el volumen de la formulación de nuevos conocimientos científicos y los requerimientos de su aplicación a los problemas que enfrentan los distintos sectores de la producción -cultural, social, económica, política, etc.- genera la necesidad institucional de abrirse al examen de las teorías científicas contemporáneas que favorezcan espacios innovadores para el desarrollo de sus funciones sustantivas, ampliando su influencia sobre la sociedad y participando en su modificación progresiva.

"La educación continua debe definirse a la luz del proceso educativo en su conjunto, esto es, la educación formal y no formal, las instancias escolarizadas y no escolarizadas, la educación de adultos, la educación permanente, la formación y la actualización profesional y significativamente, por sus repercusiones en el desarrollo personal y social. Así, nos permitimos proponerla como:

"Un proceso permanente y deliberado, orientado individual

y socialmente a la adquisición de conocimientos: una instancia de la educación no formal que tiene como función la actualización y la capacitación intensiva, en el conocimiento y la técnica vinculadas con el desarrollo económico y social, sustentando una metodología que faculta la búsqueda de ritmos personales de formación."

En cuanto a la vinculación de la educación continua con el sistema educativo nacional y procesos de formación de las empresas e instituciones sólo se llegó a apuntar que:

"Al posibilitar la educación continua la retroalimentación en la curricula de la licenciatura, con respecto a la práctica del profesionista, y sus efectos de trascendencia en el ámbito productivo se lograría propiciar la independencia tecnológica, científica y humanística del país."

Si observamos la definición de educación continua para las profesiones se concebía al igual que en otros países en años atrás y se planteaba como cimentada en los mismos principios de la educación permanente, pero a diferencia de la definición hecha un quinquenio atrás (Sanchez, 1979), se encontraba poco definida ya que aquella alcanzaba a diferenciar mejor los diferentes niveles de educación. Asimismo encontramos poco avance en cuanto a la definición planteada institucionalmente nueve años atrás por la ANUIES (ANUIES, 1975), ya que la vinculación con la educación formal y no formal ya aparecía explícita en esta, aunque en

La planteada en 1984 se encontraba mas clara la relación entre la educación formal y la continua pues se establecía en esta última la necesidad de encontrar una forma de legitimación crediticia (ademas del reconocimiento social), en el sistema formal. Un elemento importante en la definición de 1984 es el concerniente a especificar hacia quiénes va dirigida la educación continua implementada por la UNAM, pues se establecía como dirigida a los egresados de las instituciones de educación superior. Conviene destacar también la forma en que se establece la relación entre el desarrollo curricular y la práctica profesional aportando datos de analisis. Finalmente la educación continua para las profesiones queda circunscrita dentro de la educación no formal, aunque ésta queda definida en una forma restringida.

La educación continua hasta este momento se concibe como un conjunto de actividades de actualización profesional, de información y formación complementarias en atención a las demandas de los profesionales que desarrollan una práctica profesional.

Cabe mencionar que en las discusiones generadas alrededor de la educación continua como una actividad de la universidad se consideró la necesidad de ubicarla dentro de las funciones sustantivas de dicha institución, razón por la cual se le incluyó como parte de la extensión universitaria, sin que ésta haya quedado consistente.

Es evidente el grado de avance de la definición institucional por lo cual se planeó continuar con trabajos que permitieran avanzar en este terreno y en una más clara delimitación de este concepto.

La necesidad de encontrar una definición más precisa de lo que institucionalmente se podría entender por educación continua a nivel superior, por parte de la UNAM, llevó a que se continuaran los trabajos encaminados a esto. Así, en 1985, se llevó a cabo un Encuentro de Educación Continua en la UNAM cuyos puntos a discutir fueron (UNAM, 1985):

- 1.- Público a quien se dirige la educación continua.
- 2.- La administración en la educación continua.
- 3.- Difusión de la educación continua.
- 4.- Legislación universitaria sobre educación continua.

Estos puntos hacen evidente dos cosas principalmente: por un lado una necesidad de refinar el concepto de las actividades entendidas como educación continua (nótese que no de la educación continua como tal), y por otro lado, la necesidad de encontrar un marco de la institución que diera significatividad a dichas actividades de acuerdo con las normas existentes dentro de ésta, así como la forma de instrumentalizar las acciones que se pensarán implementar con esta intención.

La situación de la educación continua al interior de la

UNAM se plasmó en las Memorias de este Encuentro en forma más clara que el año anterior:

"Considerando que no existe en la UNAM una definición precisa de lo que es la Educación Continua, ni una instancia institucional formal que delimite sus políticas y lineamientos generales, por lo que la línea de dependencia es diferente para cada caso (algunos son Departamentos, otros Centros, otros Divisiones; así, unos dependen de posgrado, otros de Extensión Académica o Universitaria, y otros más del director de la Dependencia).

"Esta indefinición produce, entre otras cosas, una gran heterogeneidad, en cuanto a objetivos y criterios de la Educación Continua en la UNAM, y sobre todo, de la población que debería abarcar, agrupando e incluso confundiendo programas ya establecidos con objetivos, mecanismos, poblaciones y presupuestos previamente especificados.

"De esta manera, aunque existe un reglamento de Estudios de Posgrado y un reglamento para los Centros de Extensión Universitaria (en donde se encuentra mencionada la actualización de conocimientos para los profesionales), su señalamiento es ambiguo y no definitorio." (p. 41)

En este Encuentro se reconoce, aunque de manera superficial, la importancia de la educación continua como parte de la educación no formal y cimentada en la educación permanente. Sin embargo se nota, como se dice líneas arriba, que dentro de la UNAM ya existían actividades de educación

no formal dirigidas a docentes o público no necesariamente profesional (técnico o público en general), que se veía beneficiado con las actividades enmercedadas dentro la Extensión Académica o Universitaria. La necesidad de delimitar el campo de la educación continua se veía como imprescindible para esta institución, partiendo del análisis de las funciones de aquella educación no formal con la intención de actualizar al profesional:

"Una de las principales modalidades que se han venido manejando dentro de las instancias abocadas a la Educación Continua en la UNAM, es precisamente la "actualización del profesional, en función que ha perdido vinculación con la educación formal universitaria". Esta nueva instancia, originalmente no considerada dentro de los programas ya previstos por la UNAM, tiene dentro de sus principales funciones:

- a) Buscar el beneficio directo del profesional, y a su vez,
- b) Propiciar el beneficio directo e indirecto en la sociedad (como última destinataria del beneficio al profesional).
- c) Buscar una vinculación más directa de la UNAM con la realidad social contemporánea.
- d) Desarrollar una serie de acciones encaminadas a considerar las diversas instancias de educación continua como importantes fuentes de información para

retroalimentar y actualizar los planes y Programas de estudio de la educación formal.

"Otra característica fundamental de estas nuevas instancias es la función hacia lo externo y la canalización de sus ingresos para el fortalecimiento de sus propios programas, incluyendo la posibilidad inmediata de generar ingresos extraordinarios a la UNAM. (pp.44-45)

En este mismo Encuentro se elaboraron algunas propuestas para la delimitación institucional de la educación no formal en la UNAM en cuanto a:

a. Función institucional y objetivos (académicos y profesionales).

PROPUESTA: Actualización, capacitación, adiestramiento y superación continua o permanente del profesionista en función.

b. Línea de dependencia.

PROPUESTA: Se sugiere una línea directa con el Director de la Dependencia (Facultad o Escuela), sobre todo porque su función se ubica, de manera estratégica, entre la licenciatura y el posgrado; y, por sus objetivos, los unifica (tanto en lo académico como en lo profesional).

c. Estructura Administrativa Interna.

PROPUESTA: En gran medida, su estructura administrativa deberá depender del cumplimiento de los objetivos previstos, así como de la población que

abarque y de los programas que se implementen. Se sugiere que la estructura administrativa interna esté en función de la autosuficiencia académica de la propia instancia (Centro o División). En principio, la diferencia esencial entre un Centro o una División, se sugiere esté determinada por el manejo interno del presupuesto (para el caso de las Divisiones) o centralizadas en la Dependencia (para el caso de los Centros).

d. Estructura Académica Interna.

PROPUESTA: Para el caso de la estructura se sugiere la elaboración de una plantilla mínima, indispensable para la iniciación de un Programa de Cursos Abiertos.

e. Población que abarca.

PROPUESTA: Profesionistas en función (prioritariamente aquellos que han perdido vinculación con la educación formal universitaria).

f. Características generales y diferenciales con otras

instancias institucionales relacionadas con la educación no-formal. PROPUESTA: Otorga constancias de actualización (sin conferir grado académico), genera

ingresos propios y extraordinarios. Retroalimentación a la currícula profesional (educación formal).

Realiza investigación permanente sobre necesidades sociales y profesionales. Evalúa permanentemente sus actividades y el cumplimiento de sus objetivos.

Requiere o contrata a personal especializado para la realización de sus cursos y actividades en general." (pp. 45-46)

Vale la pena hacer algunos comentarios con respecto a las propuestas planteadas en este Encuentro.

Debemos observar el interés de parte de la institución por conferir a la educación continua existente un carácter más definido, concediéndole una exclusividad de funciones y de población a la cual se debería de enfocar esta, como ya se ha visto en las propuestas hechas al caso.

Por otro lado, la ubicación académico administrativa dejaba ya ver algunos rasgos de intención de autonomía con respecto a otro tipo de instancias institucionales, sin descartar la vinculación con lo formal en cuanto a la posibilidad de acreditación (aún cuando fuera sin conferir grado académico, la relación con la dependencia otorga un reconocimiento a la asistencia a eventos desarrollados por la institución). Se debe reconocer, en este mismo sentido, la inquietud por proyectar una autonomía económica para la consecución de las actividades de las instancias de educación continua, en relación de otras que dependen del presupuesto institucional, e incluso plantear los posibles beneficios cuando las actividades de educación continua generaran ingresos extraordinarios para la institución.

La retroalimentación a la currícula profesional, no especificada en este Encuentro, ya se había considerado

desde el año anterior. Tal vez una de las formas de apoyo y retroalimentación se considerara en la medida que se proponía, una investigación permanente sobre necesidades sociales y profesionales.

Un punto importante también consiste el hecho de reconocer las posibilidades de autonomía académica con respecto al sistema formal y vislumbrar la perspectiva de contar con una planta académica propia o contratar a su propio personal para este caso, pues de esta manera tal vez se considerara el obtener los servicios de aquellos profesionales que sin ser parte del equipo docente de la institución, poseen un reconocimiento dentro del campo profesional en específico.

El conjunto de propuestas planteadas evidenciaba ya un nuevo interés de la institución por ubicar y sistematizar las actividades que en cuanto a educación no-formal, y en específico a educación continua para las profesiones, se estaba gestando dentro de la UNAM, como representativa de este nivel educativo.

Un punto destacado dentro de este evento es el hecho de intentar legislar las actividades de educación continua y enmarcarlas en las políticas educativas Estatales aunque "por ejemplo el Plan Nacional de Educación Superior y los Lineamientos Generales para el Período 1981-1991- contienen toda referencia a la Educación Continua" (p. 14).

Por otro lado se propuso la constitución de una Comisión

de Educación Continua para dar mayor coherencia y efectividad a todos los esfuerzos institucionales aislados que se venían desarrollando dentro de la Universidad.

Como hecho relevante en la trayectoria de la educación continua dentro de la UNAM encontramos la fecha del 7 de agosto de 1986, en que el rector de esta institución aprueba el acuerdo para la creación de la Comisión de Educación Continua que se encargaría de "Coordinar las actividades académicas de las Escuelas y Facultades y demás unidades en materia de Educación Continua", así como "Proponer normas y criterios institucionales que rijan en materia de educación continua en la UNAM, y someterlos a la consideración de las Autoridades universitarias."; por otro lado, tendría como función "Coadyuvar a la unificación de conceptos y criterios aplicables a las actividades académicas y administrativas que se realizan en torno a esta materia", y "proponer políticas académicas para la elaboración de los programas de Educación Continua". (UNAM, 1986)

Esta comisión de carácter netamente académico, se puede definir como una instancia coordinadora que aglutina en su seno la representación de las diecinueve facultades y escuelas que imparten educación continua (así como a las tres que, aun sin ofrecer actualmente estos cursos, se han mostrado interesadas en el desarrollo de esta actividad), a la Dirección General de Proyectos Académicos y a la Propia Secretaría General. Esta Comisión quedó instalada el día 26

del mismo mes y año." (UNAM, 1988; Narro, 1988)

En los trabajos posteriores de representantes de Educación Continua se observaba que la vinculación entre las unidades de este tipo había sido escasa; asimismo se planteó "la carencia de una delimitación conceptual y funcional de la Educación Continua que precisara y orientara sus políticas, metodologías, estrategias de administración, financiamiento, legitimación, así como la problemática que constituye el fortalecer y ampliar las actividades tendientes a satisfacer las demandas sociales, inherentes a la propia Educación Continua..." (UNAM, 1988)

Después de varios meses de trabajo del pleno de esta Comisión, se conformaron con los integrantes de la misma, grupos de trabajo abocados a analizar los lineamientos para orientar su desarrollo futuro. Estas subcomisiones hicieron propuestas en las siguientes líneas de trabajo: apoyos técnicos, definición, mecanismos administrativos, promoción y relaciones.

A continuación se ofrecen las propuestas más importantes en los diferentes rubros especificados, discutidas al interior del pleno de la comisión en febrero de 1988 y aprobadas en abril del mismo año. (UNAM, 1988)

En cuanto a la definición y propósitos de la Educación Continua Universitaria se planteaba que la Educación Continua Universitaria comprende las actividades educativas de la Universidad relacionadas con la ampliación de

conocimientos, la actualización y la capacitación que propicia la superación profesional. Las Unidades de Educación Continua de la UNAM son instancias en las que se imparten cursos organizados en forma distinta a los de bachillerato, a los de carácter profesional y de grado que deben definirse y normarse a través de la Legislación Universitaria de acuerdo a criterios elaborados específicamente para el desarrollo de esta actividad.

Los propósitos de los estudios que se realizan en las Unidades de Educación Continua de la UNAM son:

- a) Propiciar y fomentar la actualización, capacitación y ampliación de conocimientos de los egresados de las instituciones de Educación Superior, y de aquellos profesionales interesados en profundizar o actualizar sus conocimientos en áreas específicas.
- b) Complementar, diversificar y prolongar la formación universitaria, promoviendo la superación profesional.
- c) Propiciar la reflexión crítica que permita al profesional comprender las características de la sociedad en la que actúa.
- d) Apoyar y complementar al sistema educativo formal.

De acuerdo a lo anterior la población a la que prioritariamente esta dirigida la actividad de Educación Continua es la constituida por los profesionales que en general han perdido el vínculo con la educación formal universitaria.

En cuanto a la ubicación institucional de la Educación Continua en la UNAM se planteó la necesidad de definir formalmente en el marco de la legislación universitaria la figura de dicha educación como un Sistema, a fin de facilitar la normatividad de sus actividades, así como elaborar un Reglamento General y un Manual de Procedimientos.

En cuanto a la normatividad, se incluyen aspectos relacionados con la Planeación académica que deberá abocarse a "incrementar la eficiencia de la enseñanza y asegurar el cumplimiento de los objetivos... a través de acciones encaminadas a la preparación, conducción, realización y evaluación de las funciones que le son propias... llevando a cabo una evaluación interna y externa que sea diagnóstica, formativa y sumaria, como un indicador inherente a la Educación continua." (UNAM, 1988)

Otros puntos relevantes en cuanto a la planeación académica son las propuestas de "establecer mecanismos de detección de necesidades profesionales de actualización... y programar actividades que puedan ofrecer paquetes integrados y consecutivos, de tal manera que permita a los profesionales formarse de manera dinámica y continua en un campo específico".

Otro punto importante dentro de este renglón sería el que estas unidades "deberán elaborar programas específicos para cada curso, taller o seminario que impartan, los cuales

deberán indicar su objetivo, contar con un temario desglosado, describir las formas de evaluación cuando estas se incluyan, así como exponer los requisitos generales y los específicos para la entrega de constancias... tomando en cuenta que podrán programar cursos que no sean parte de un plan de estudios formal... de los cuales podrán extender constancias de acuerdo a los procedimientos internos que para tal fin se hayan definido... considerando que se deberán unificar criterios bajo los cuales se otorguen documentos oficiales, tales como: tipo de documento (constancia, diploma, etc.), información (horas, acreditación, clasificación del evento, etc.), autoridades que firman y validez oficial." (UNAM, 1988)

De la planeación administrativa se establecía que "las unidades de educación continua podrán utilizar además de sus propias instalaciones, las que se pongan a su disposición en empresas públicas y privadas, de producción de bienes y servicios, y las de asociaciones..."; por otro lado se planteó que "las unidades de educación continua podrán contratar personal docente, labore o no en la UNAM, sujetándose a la disposiciones contenidas en el Reglamento de Ingresos Extraordinarios de esta Institución, siendo estas unidades las que establezcan los requisitos académicos para la contratación de profesionales que impartan los cursos..." (UNAM, 1988)

En cuanto a la promoción se plantea la coordinación de

las actividades de educación continua con la finalidad de que tengan acceso al mayor número de órganos y canales propagandísticos de la UNAM utilizando todos los espacios disponibles.

En lo que respecta a las relaciones se observa un interés por la cooperación hacia lo interno, entre las unidades de educación continua, y hacia lo externo, con dependencias del sector público, privado y social. (UNAM, 1988)

En estos planteamientos se observa claramente una continuidad en la trayectoria que se venía dando en las anteriores inquietudes a lo interno de la institución, y en algunos casos una refinación y mayor nivel de precisión de algunos aspectos ya abordados anteriormente.

Encontramos, asimismo, una ubicación de la educación continua como una entidad de formación para los egresados dentro de los esquemas de educación no formal y bajo los planteamientos de la educación permanente, abarcando a una población egresada de los centros de educación superior (que ya es una definición más precisa que las anteriores), que ejerzan una actividad dentro del campo de las profesiones. Sin embargo encontramos aún una indefinición en cuanto a lo que la institución entiende por superación profesional e incluso por la definición que pueda tener de capacitación, actualización o de los efectos específicos de éstas dentro del desarrollo del profesional o incluso a un nivel de cambios estructurales dentro de la estructura de las

profesiones o del mercado de trabajo o incluso en la práctica profesional, remitiéndose a considerar el fomento de una actitud crítica.

Inquietudes institucionales anteriores a la declaración de estas propuestas proponían una vinculación entre esta forma de educación no formal y el currículum formal de las profesiones, concibiendo a la educación continua como aquella parte que podía recoger aquellos elementos propios de las necesidades específicas del profesional en ejercicio. Este planteamiento, si bien no se presentaba con precisión, o al menos no especificaba los canales de vinculación, queda menos claro en estos planteamientos. En este sentido tampoco queda claro la retroalimentación que pueda ofrecer el currículum formal a las actividades de educación continua, sobre todo porque en última instancia aquél es el conformador de las profesiones y determina en mayor grado las características del perfil académico y profesional, así como los grados de incidencia e identidad social de las mismas. No podemos descartar el papel que este currículum formal puede jugar como agente de retardamiento, obstaculización, limitación o innovación de las propias actividades de educación continua sobre todo en aquellas profesiones con una tradición muy marcada o en aquellas en las que existen divergencias significativas en cuanto a los objetos de estudio, lo cual ha representado tendencias de división académica acentuadas, por ejemplo.

Un avance con respecto a las consideraciones anteriores hasta antes de los planteamientos de esta Comisión de Educación Continua, lo constituyen los puntos normativos explicitados por esta referida a la planeación académica pues se señalan de una manera sistematizada las actividades a desarrollar por las instancias de educación continua, por ejemplo la consecución de diversas acciones encaminadas a la preparación, conducción, realización y evaluación (tanto interna como externa), de sus funciones. De esta manera se promueve una regularidad y consistencia a las actividades en el renglón académico si a esto aunamos el proceso permanente de detección de necesidades del profesional en ejercicio, del que también se habla en dichas propuestas. De la misma manera se brinda una consistencia de las actividades al reconocer la importancia de su programación y estructuración (aún cuando no se mencionan que modalidades podrían incluirse) y, más importante todavía, el tipo de reconocimiento oficial que pudiera obtener el asistente a éstas (aspecto aún limitado pues no se especifican tampoco los efectos de dichos reconocimientos en el ámbito laboral, social o las implicaciones curriculares).

Un aspecto administrativo (que no deja de tener implicaciones en lo académico), lo constituye el tipo de lineamientos propuestos para la contratación de personal docente de las unidades de educación continua pues la posibilidad de utilizar los servicios de personal docente,

aun cuando éstos no sean de la planta de la UNAM, llevaría a considerar la especialización de conocimientos definidos por la práctica profesional o por el mercado de trabajo específico, manejados por un especialista o por un profesional reconocido en su área.

Otro aspecto de la misma planeación administrativa, referida a la posibilidad de utilizar otros espacios físicos diferentes a los del claustro universitario, nos permite observar la tendencia a vincularse más estrechamente con condiciones objetivas y de aplicación de la práctica profesional y con requerimientos específicos de diversas instancias sociales ya sea públicas, privadas o de servicios, lo cual no necesariamente nos aclara como se jerarquizarían las necesidades sociales ni los canales o niveles de vinculación con los elementos que componen la sociedad (instituciones, grupos o individuos).

Una parte de estas reflexiones encuentran su razón de ser en el hecho de que, a pesar de que estos lineamientos fueron definidos por una comisión con carácter oficial al interior de la UNAM, en 1988 se llevó a cabo un seminario sobre Educación Continua en el que participaron varias dependencias de esta institución que mostraban no reconocer aún del todo dichas líneas generales. (UNAM, 1988)

Para empezar, varias de las experiencias presentadas aún discutían la definición de educación continua para las profesiones, su ubicación, orígenes y fundamentos, así como

su ubicación dentro de las funciones universitarias.

En este evento se discutió todavía la pertinencia de considerar a la educación continua para las profesiones como una educación no-formal en sí, o como parte de las actividades de la Extensión Universitaria cuando ya se consideraba aclarado que no podía ser parte de estas funciones.

Dentro de las actividades de algunas unidades de educación continua de la UNAM se mostró que abarcaban poblaciones no necesariamente de egresados ya que varias de sus funciones estaban relacionadas con estudiantes del ciclo profesional o desarrollaban funciones muy ligadas a cubrir algunos objetivos del nivel formal (tal es el caso de llevar a cabo cursos para titulación masiva o de recuperación escolar), o bien, brindar actividades dirigidas a personal técnico o al público en general (obviamente estos no necesariamente tendían a la actualización o complementación del profesional). Con funciones también vinculadas con el nivel formal o de especialización se presentaron algunos programas ya implementados dentro de la UNAM con carácter de educación continua.

De igual manera dentro de algunas de las experiencias expuestas en este Seminario se dejaba ver una intención por descargar en la educación continua para las profesiones un gran peso dentro de las acciones referidas al desarrollo económico de la nación, o bien vinculándolas con proyectos

económicos o sociales definidos. No obstante que otras declaraciones mostraban lo reducido que hasta ese momento era el papel de este tipo de educación, por lo cual lejos estaba de considerársela como una panacea.

Por otro lado, se observó que algunas de las limitaciones de las unidades de educación continua es todavía la falta de una organización interna y sistematicidad de funciones necesarias como la implantación de mecanismos de detección de necesidades o fundamentación de ellos, mecanismos de supervisión y de criterios para la evaluación interna y externa de sus actividades.

Un aspecto relevante es el hecho de que en algunos casos ya se vislumbró la posibilidad de plantear líneas para el reconocimiento oficial o formal, de beneficio para el profesional, de los estudios realizados dentro de estas unidades de educación continua. De igual manera, se presentan las posibilidades de normativizar o legislar las actividades de educación continua como un requisito para permitir el ejercicio del profesional en nuestro país, asegurando de alguna manera que sus servicios pudieran ser de mejor calidad, más actualizados y acordes con una realidad cambiante.

Una visión general de lo expuesto hasta el momento en este capítulo nos ha permitido reconocer los orígenes de la educación continua, desde sus fundamentos en la educación permanente y su ubicación dentro de la educación no-formal

por la naturaleza de sus actividades, y las causas que le dan forma. Asimismo se ha manifestado la necesidad que ha venido cobrando la educación continua específica para las profesiones como una forma de actualizar y complementar conocimientos a los egresados de la Educación Superior para poder beneficiarse y mejorar los servicios prestados.

Hemos revisado la trayectoria de la educación continua para las profesiones en nuestro país de acuerdo a planteamientos de diversos autores y de los eventos promovidos por la UNAM, como representativo de lo que a Nivel Superior en educación se ha hecho en este renglón.

Algunas reflexiones específicas se han hecho líneas arriba y solamente restaría mencionar que aún quedan aspectos por dilucidar en cuanto a la educación continua para las profesiones tales como: su necesaria definición dentro de los proyectos educativos nacionales y su confirmación institucional; la necesaria revisión de su papel en la satisfacción de verdaderas necesidades sociales y no solamente adherirse a las del mercado de trabajo o de la estructura profesionalizante tan acendrada en nuestro país; reconocer el carácter cambiante de las profesiones y los avances científico-tecnológicos realmente con proyección de acuerdo a las características de nuestra sociedad y no solamente transferir conocimientos no siempre adecuados a nuestra población; promover la incorporación real de mecanismos que permitan dar mayor coherencia y efectividad a

las acciones de educación continua y no se conviertan solamente en recursos de acreditación curricular para la población beneficiaria.

Indudablemente no se niega la importancia del encuadre institucional de las acciones consideradas bajo la educación continua. Sin embargo, no podemos volcar toda nuestra atención sobre estos objetivos pues también se requiere desarrollar las bases necesarias que permitan estructurar una identidad propia a este tipo de educación en base a sus objetivos sociales y profesionales. Por otro lado, es tarea imprescindible integrar y coordinar los esfuerzos dispersos desarrollados por otros tipos de instancias como las agrupaciones de profesionales, sociedades o incluso instituciones particulares para que realmente las actividades encaminadas a la educación continua posean una sistematicidad orgánica con el currículum formal así como fundamentos, metodologías, técnicas y procedimientos que aseguren un mejor rendimiento, y no solamente se vean como fuentes de insumo económico para tales corporaciones o como de valor mercosológico.

Se debe ser consciente que la conformación de tal identidad es un proceso difícil, que parte del reconocimiento por parte de la sociedad, de la población de egresados de las instituciones de Educación Superior y del Estado mismo. Pero, más difícil aún es la creación de un interés y motivación por parte de los estudiantes del nivel

máximo de estudios ante las actividades de educación continua, para que cuando lleguen a formar parte de la población de egresados asimilen en forma mas adecuada su necesidad de participar en aquellas actividades que complementen y actualicen su formación.

Como reto para los planificadores de la educación continua para las profesiones está el involucrarse en este proceso de identidad, apoyándose en la interpretación adecuada de las necesidades de nuestra sociedad y reconociendo la situación real del mercado de trabajo para las profesiones en nuestro país (falta de demanda y excesiva oferta, restricción para algunas profesiones, obsolescencia de requisitos para ingresar en el, falta de reconocimiento de status, etc), así como la falta de reconocimiento social de algunas profesiones y las características propias del campo profesional en cuanto al papel de las practicas profesionales tradicionales y emergentes. Con base en ello, derivar acciones tendientes al desarrollo permanente del profesional.

3.5 ALGUNAS CONSIDERACIONES PEDAGOGICAS DE LA EDUCACION CONTINUA PARA LAS PROFESIONES.

Otro aspecto que nos interesa abordar es el relacionado con el proceso educativo que subyace a las "actividades académicas permanentes" desarrolladas por las diversas

instancias de Educación Continua para las profesiones. Vale la pena recordar que el esquema bajo el cual operan dichos programas de formación es el de la educación no formal, dirigidos a una población egresada de las instituciones de educación superior y que se encuentran inscritos en un determinado ejercicio profesional.

El término "actividades de formación complementaria" alude a todas aquellas actividades "académicas", "formativas" tendientes a la actualización de conocimientos y/o a la capacitación para el desarrollo de habilidades y destreza. Dichas actividades de formación complementaria resultan ser de los más variados, dependiendo de la temática a abordar y si se pretende capacitar o actualizar al profesional, de esta manera tenemos que se ofrecen talleres, seminarios, conferencias, entre otros, englobándolos bajo el término de "cursos" (tal como los denomina el Centro de Educación Continua de la Facultad de Psicología), los cuales son o debieran ser estructurados bajo una metodología específica. Mencionamos que debieran porque hasta el momento, por las dificultades ya señaladas sobre la definición de la Educación Continua, en los diversos eventos realizados no se ha llegado a una definición específica de cada uno de ellos.

Utilizamos el término "actividades de formación complementaria" con el fin de evitar confusiones que hasta el momento prevalecen en cuanto a la especificación de los

objetivos de la Educación Continua, así como la forma en que ésta opere, llegando a afirmar por ejemplo, en el Encuentro efectuado en febrero de 1985 que:

"La Educación Continua tiene como objetivo atender las necesidades de educación no formal de los profesionales en función, a través de diversas modalidades:

- a) perfeccionamiento
- b) actualización
- c) adiestramiento
- d) capacitación
- e) otros "

Como se puede observar, la capacitación y la actualización son consideradas "modalidades" y la educación no formal como una necesidad de los profesionales en ejercicio. Asimismo, en febrero de 1988 la Comisión de Educación Continua, como ya se dijo anteriormente, son instancias en las que se imparten cursos organizados cuyos propósitos son:

- a) Propiciar y fomentar la actualización, capacitación y ampliación de conocimientos de los egresados de las instituciones de educación superior, y de aquellos profesionales interesados en profundizar o actualizar sus conocimientos en áreas específicas.
- b) Complementar, diversificar y prolongar la formación universitaria promoviendo la superación profesional.
- c) Propiciar la reflexión crítica que permita al

profesional comprender las características de la sociedad en la que actúa.

d) Apoyar y complementar el sistema educativo formal. En esta definición observamos que:

- La educación continua es una unidad, instancia o espacio en el que se imparten cursos organizados,
- dirigidos a los egresados de las instituciones de educación superior,
- con el propósito de fomentar su actualización, capacitación y ampliación de conocimientos.

El inciso b) hace más referencia a una actividad continua, permanente para la superación profesional. El inciso c) se refiere a una característica cualitativa del proceso formativo "propiciar la reflexión crítica" que va más allá de una formación meramente académica ya que se contempla la ubicación del profesional dentro de una sociedad. Y, por último, el inciso d) se refiere a un "compromiso" de las instancias de Educación Continua con el sistema educativo formal, al retroalimentar sus programas.

Ante la diversidad de concepciones tendientes a explicar los objetivos, estructura y operación de las instancias de educación continua, y entre ellos la indefinición de lo que se entiende por capacitación y actualización, podemos observar que tal situación repercute en el proceso educativo que subyace a las actividades de formación complementaria.

De esta manera tenemos que, de la información revisada

sobre los trabajos presentados en un Encuentro de Educación Continua realizado en 1988, se reportó una investigación desarrollada por la Dirección General de Proyectos Académicos de la UNAM (Martínez, 1988), la cual nos presenta datos globales sobre la forma en que operan hasta ese momento algunas instancias de Educación Continua obteniéndose los datos siguientes:

Este consenso es que la PLANEACION es necesaria para desarrollar los programas de educación continua. Dicha planeación incluye: el diagnóstico de necesidades, el diseño de los programas, el control (supervisión) de su instrumentación y su evaluación. Aquí nos interesa resaltar que se indica que, para la detección de necesidades se recurre a organizaciones profesionales y empresariales, a la revisión documental (no se especifica sobre cuál), y entrevistas personales con profesionales, profesores de la escuela o facultad y a través de cuestionarios aplicados a los participantes de los cursos. Sobre este aspecto, por ser una fase importante dentro de las diversas instancias de educación continua, profundizaremos en más adelante.

En cuanto al DOCENTE, se refiere que en general existe un perfil para la contratación del profesional encargado de coordinar y exponer un curso de educación continua.

Los criterios para la selección de este profesional son, en la mayoría de los casos: el dominio teórico y práctico del tema, experiencia en el campo profesional y la docencia;

calidad, prestigio y reconocimiento en el medio profesional.

En la mayoría de los casos los docentes (ponentes, expositores) son los responsables de la elaboración de los programas específicos del curso que impartirán. Dichos programas son sujetos a revisión por parte de la dependencia (por grupos de asesores, consejos técnicos o de personal especializado en pedagogía o en el área de conocimiento).

Para la elaboración de los programas el docente debe cumplir con ciertos requisitos tales como:

- Justificación social y/o profesional del tema
- Objetivo general
- Nivel al cual se dirige
- Público al que está orientado
- Contenido temático
- Bibliografía
- Métodos de evaluación
- Material de apoyo

Por otro lado, también se reporta que no es claro si al ponente se le da a conocer el panorama y la información de la cual se deriva la necesidad planteada y la situación concreta que se desea satisfacer, o bien, si se considera que basta con la experiencia (y el reconocimiento) que el docente posee.

Parece ser que la mayor responsabilidad sobre el control de los programas (su revisión y consecución) recae sobre el ponente, perdiéndose de esta manera la supervisión de todo

el proceso por parte de las instancias de educación continua.

Otro aspecto relevante es el proceso de inducción del docente a las características propias de una instancia de educación continua ya que en dicha investigación no se logró obtener datos para saber si al docente se le ofrecían lineamientos pedagógicos sobre lo que es la educación continua y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación a las ESTRATEGIAS Y METODOS DE ENSEÑANZA, se indica que en la mayoría de la unidades se considera importante el uso de material didáctico en apoyo a los cursos, sin embargo, no todas cuentan con personal especializado para su elaboración y evaluación.

Solo en pocos casos se proporciona asesoría al docente sobre técnicas didácticas y sobre nuevas estrategias que pueda emplear en su práctica educativa.

Algunas unidades supervisan el desarrollo del curso, mientras que otras consideran que su ejecución y desarrollo es responsabilidad del docente.

En cuanto al ASISTENTE O USUARIO DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACION CONTINUA, se reporta que la mayoría de los cursos está orientado a satisfacer las necesidades planteadas por el empleador.

La información es escasa en cuanto al papel del participante en el proceso educativo y sobre el impacto que tienen estos cursos en su labor.

Ahora bien, a pesar de que esta investigación nos ofrece datos muy generales y en donde no se especifica de qué instancias de educación continua fue obtenida la información presentada, podemos inferir que :

- La falta de un fundamento pedagógico que proporcione lineamientos teórico-metodológicos para la ejecución de las diversas acciones desarrolladas por las instancias de educación continua, repercute en la calidad de los servicios proporcionados al profesional, ya que se ha restado importancia a la estructura pedagógica de los diversos cursos de capacitación y actualización trascendiendo esta situación en la forma en que el docente planea e implementa el proceso de enseñanza-aprendizaje sin una clara concepción de lo que es la educación continua.
- Por otro lado, tenemos que la orientación de los cursos esta dada fundamentalmente para la satisfacción de las necesidades del mercado laboral pues principalmente se atiende a las sugerencias emitidas por los empleadores y por los mismos profesionales.

Con el objeto de dar una visión más amplia de esta situación, reconociendo de antemano que la información obtenida se restringe a las memorias de los eventos que hasta el momento se han realizado en materia de educación continua. De esta manera tenemos que en 1984 la ENER Acatlán, por ejemplo, al considerar a la educación continua como

una función sustantiva de la extensión universitaria, le confiere como uno de sus objetivos fundamentales al "proveer oportunidades permanentes de actualización y perfeccionamiento a quienes poseen una formación de alto nivel" (Zeaola y Casillas, 1984). Entendiendo por actualización profesional a la "acción orientada a promover instancias de renovación permanente del conocimiento de las distintas disciplinas que lo conforman, con énfasis en la utilización de dicho conocimiento para el ejercicio profesional vinculado con el proceso productivo en el sentido más amplio, incluyendo la producción cultural, social, económica, política, etc." (Zeaola y Casillas, op. cit). Asimismo, se señala que sus actividades se realizan en el marco de la educación no-formal, pero con "eventuales" vinculaciones con el sistema formal; otra característica más es su formación intensiva desarrollada en periodos de duración limitada.

Por otro lado, en otro de los trabajos presentados en dicho evento, realizado por la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, se trata de vincular los Programas de Superación Académica con la educación continua, al denominarle a sus acciones "programa permanente de superación académica" cuyo propósito fundamental era sistematizar y satisfacer las necesidades de formación de nuevo personal académico y actualización y perfeccionamiento del ya existente.

Entendiendo por formación a toda actividad tendiente a capacitar al personal docente o de investigación para el mejor desarrollo de sus labores dentro de la Universidad, pudiendo dicha formación estar dirigida a cubrir aspectos generales y/o particulares de la disciplina, o bien, hacia el desarrollo de aspectos pedagógicos y metodológicos. En tanto que por actualización se hacía referencia a toda actividad que buscare mantener al día los conocimientos del personal académico, en su disciplina y en aspectos metodológicos. Por perfeccionamiento a todas aquellas actividades de superación del personal académico de alto nivel dedicado a la investigación.

Los dos ejemplos anteriores nos permiten observar el interés mostrado desde entonces por definir en primera instancia la educación continua así como sus objetivos, entre ellos la actualización, capacitación y formación permanente del profesional, aunque en algunos casos estas fueron consideradas modalidades de la educación continua. Asimismo, ya se perfilaba su ubicación dentro de la educación horizontal.

Posteriormente en un Encuentro realizado en 1985, encontramos que en uno de los trabajos de discusión presentados, hacía referencia a los métodos utilizados en las diversas instancias de educación continua, refiriéndose que prevalecía una gran heterogeneidad en la metodología bajo la cual eran desarrolladas sus acciones. Algunas

instancias contaban con criterios preestablecidos, mientras que otras carecían de métodos definidos. Cabe destacar que se mencionaba que hasta ese momento solo se había bosquejado la posibilidad de unificar criterios y metodologías que permitieran una colaboración más eficiente que redundara en beneficio de la educación continua en la UNAM.

Como producto del análisis de la situación planteada, se examinó que los métodos a aplicarse en las instancias podían clasificarse de la manera siguiente:

a) Métodos generales:

- Coordinación
- Colaboración
- Comunicación

b) Métodos particulares:

- Temática
- público
- modalidad educativa
- personal docente
- diseño de programas concretos
- evaluación y retroalimentación.

De éstos, los que nos interesa destacar son los métodos particulares, los cuales agrupan actividades de planeación, instrumentación y evaluación, identificadas como aquellas que nos proporcionan información sobre la eficiencia y eficacia del funcionamiento de las instancias de educación continua, y dentro de ellas encontramos algunos elementos

pedagógicos.

De esta manera, observamos que dentro de los rubros contemplados únicamente se presenta un punto de los aspectos a considerar en cada uno de ellos, sin profundizar en una reflexión sobre su adopción y las implicaciones metodológicas y conceptuales que se pudieran derivar en el momento de su consecución.

A continuación reproducimos la propuesta planteada.

a) Selección y delimitación de la temática a impartir.

- Información derivada de los criterios.
- Análisis.
- Especificación de la temática.
- Relación entre temática y necesidades.

b) Determinación del público al que se dirige.

- Criterios para la selección de población: estratos
- Consideraciones administrativas.
- Consideración de la difusión (de acuerdo con el estrato).

c) Selección de la modalidad educativa.

- Establecimiento de las diferentes modalidades posibles (curso, curso tutelado, taller, boletín bibliográfico, autoenseñanza, etc.).
- Delimitación de las técnicas didácticas de cada modalidad.
- Establecimiento de las características didácticas del material básico (bibliografías, textos, prácticas,

- etc.).
 - Análisis temática-modalidad.
 - Análisis temática-modalidad-estratos.
- d) Selección de personal docente.
- Definición del perfil del docente de educación continua.
 - Experiencia y habilidades docentes.
 - Grado académico.
 - Experiencia profesional.
 - Responsabilidad y funciones.
 - Lineamientos pedagógicos generales que debe seguir el personal contratado para educación continua.
 - Información previa que se debe ofrecer al personal docente para la planeación, instrumentación y evaluación.
 - Elementos metodológicos.
 - Características de la población.
- e) Metodología del diseño de los programas concretos de educación continua.
- Justificación teórica o metodológica, técnica o social, o combinación de las anteriores.
 - Objetivos y propósitos.
 - Público al que se dirige.
 - Contenido temático.
 - Procedimientos didácticos, propuestos de acuerdo a la planeación.

- Recursos o materiales necesarios.
 - Bibliografía.
 - Forma de evaluación.
- f) Sistema de evaluación.
- Evaluación de la acción realizada.
 - Evaluación académica: docente y alumno.
 - Evaluación administrativa.
 - Evaluación de la propia dependencia:
 - Interna
 - Externa
 - Consideración de formas y técnicas para la evaluación.
 - Diseño de banco de datos de información para la retroalimentación.

Finalmente, se concluye que la aplicación de cada uno de estos aspectos son flexibles de acuerdo con las condiciones en que funcionan las instancias de educación continua, haciendo un llamado para la promoción conjunta de su desarrollo, aceptación y ejecución "armónica" por parte de todas las unidades de educación continua de la UNAM.

De acuerdo con las conclusiones obtenidas en dicho Encuentro, se consideró la conveniencia de formar comisiones de carácter consultivo encargadas de asesorar, estudiar, investigar y orientar las actividades de las dependencias de educación continua, de esta manera, las comisiones consultivas propuestas se hicieron en las siguientes áreas:

- Administración
- Difusión
- Formatos y procedimientos generales
- Apoyos didácticos, pedagógicos y de evaluación
- Terminología
- Enlace

Dentro de éstos podemos observar el interés por abordar los aspectos pedagógicos.

En el discurso de presentación del Seminario celebrado en 1988, se hace alusión a una tendencia a reproducir metodologías didácticas de los sistemas de educación formal y se hace un llamado para incorporar otras metodologías que se adapten a las condiciones y necesidades en que operan las instancias de educación continua, por ejemplo, considerar las características de la población a la cual dirigen sus servicios. El contenido de las ponencias presentadas en este evento abordan diversos aspectos aquí sólo retomaremos aquellas que refieren información pertinente a este apartado.

Así, tenemos que en una de las ponencias presentada por la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia-, en donde se establece la vinculación entre el sistema abierto con la educación continua, se señala que ésta se caracteriza por ser de un carácter no-formal, en donde se pueden incluir una gran variedad de cursos o eventos académicos, algunos que son definidos de la manera siguiente:

"Cursos de formación:

Son aquellos derivados de los convenios y encaminados a la formación de recursos humanos, dedicados principalmente a la adquisición de conocimientos, de habilidades y destrezas. Dirigido a profesionales del sector público y del sector privado. Cursos de actualización: Ofrecen a los profesionales la oportunidad de renovar sus conocimientos en determinadas disciplinas y especialidades. Dirigido a profesionales egresados o personal con experiencia en la práctica profesional. Cursos de superación académica: Actualizar al personal académico en distintas disciplinas tanto en forma como en contenido, actualizar los conocimientos de una disciplina en especial. Dirigido a profesores, técnicos académicos y ayudantes" (De la Torre, et. al. 1988)

Como podrá observarse sólo reproducimos los referidos a cursos de formación, de actualización y de superación académica por ser los que de alguna manera nos proporcionan una definición más clara al respecto. En primer lugar, todos ellos son denominados "cursos", los cuales, varían en los aspectos siguientes. En los cursos de formación se alude más a una adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas, aquí no se exige una experiencia en la práctica profesional, ya que se enfatiza su carácter formativo.

En cambio, en los cursos de actualización se pretende

renovar los conocimientos tanto de los Profesionales egresados como en aquellos que poseen experiencia, en su práctica profesional. En este sentido, el profesional ya posee la formación y experiencia, lo que requiere es la actualización de los conocimientos, habilidades y destrezas.

En cuanto a los cursos de superación académica son claros sus objetivos y la población a quien van dirigidos.

Nos pareció importante retomar lo anterior porque de alguna manera las propuestas pedagógicas no puedan pasar por alto la consideración de las características de estos cursos, ya que de ello dependerá en gran medida la metodología adoptada para su planeación y consecución, y de esta manera también crear los mecanismos de evaluación de todo el proceso educativo, que incluye entre otro de sus elementos, las características de los profesionales.

De esta manera, tenemos que ante la preocupación por abordar los aspectos pedagógicos, algunos especialistas interesados en ello han retomado algunas aportaciones de la educación de adultos y, en específico de la andragogía para la caracterización psicopedagógica del adulto (profesional). Así, se han contemplado las siguientes premisas para orientar algunas propuestas pedagógicas en la educación continua (como ha sido el caso para el desarrollo de programas de extensión universitaria):

1. La persona humana en su proceso de maduración se torna de un ser dependiente a uno que se auto-dirige.

2. Que su bagaje de experiencias se vuelve una fuente de aprendizaje tanto para si mismo como para los que le rodean.
3. La disposición para aprender parte de su propia motivación y se orienta hacia el desarrollo de tareas más específicas.
4. La aplicación, el uso y la practica de aquello que se aprende es de carácter inmediato y más que centrado en el sujeto, el aprendizaje se centra en la resolución de problemas.

Con base en estas consideraciones, se propone que los programas de educación continua propicien una atmósfera de:

- Libertad: en la cual el adulto pueda expresarse, rescatar y compartir sus experiencias, actuar sin presión de patrones autoritarios;
- Respeto para el logro de grupos con objetivos comunes, en los cuales el fracaso no sea una amenaza, y el error y la heterogeneidad sean gestores de nuevos aprendizajes;
- Participación en la planeación y decisión acerca del propio aprendizaje para que el adulto sea consciente de que él es quien debe dirigir su propio proceso;
- Adecuación a las características bio-psico-sociales del educando adulto."

Por otro lado, como ya se había mencionado anteriormente, con el objeto de proporcionar una delimitación conceptual y

funcional de las actividades desarrolladas por las diversas instancias de educación continua. La Comisión conformada para este fin, presentó en 1988 algunas propuestas para su normatividad institucional. Sólo haremos referencia a las relacionadas con las consideraciones pedagógicas:

Se alude a la planeación de la enseñanza entendiéndose como "el conjunto de acciones encaminadas a la preparación, conducción, realización y evaluación de las funciones que le son propias". Sus propósitos fundamentales son: "incrementar la eficiencia de la enseñanza y asegurar el cumplimiento de los objetivos".

En cuanto a la evaluación, ésta se considera como un proceso constante y "de manera diagnóstica, formativa y sumaria" tanto de los aspectos internos como externos. Entre los propósitos de la evaluación se mencionan: "constatar el logro de las metas, determinar la eficiencia, utilidad y efectividad del proceso; analizar fallas y tomar medidas correctivas; proporcionar una base para mejorar la programación y conducción de sus actividades". Asimismo, se menciona que las unidades de educación continua "deberán establecer mecanismos de detección de necesidades profesionales de actualización", ya que se dice, éstas son las que "dan sustento y dimensión a los programas".

Se propone la elaboración de instructivos y manuales para apoyar al docente en la organización y conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En relación a la programación de actividades, se propone la elaboración de paquetes integrados y consecutivos con el fin de propiciar una formación "dinámica y continua en un campo específico".

Dada la diversidad de cursos (entre ellos seminarios y talleres), se propone la elaboración de programas específicos para cada uno de ellos.

Al igual que la propuesta referida en el Encuentro celebrado en 1985, con la intención de uniformar las acciones encaminadas a la planeación y consecución de las acciones pedagógicas, observamos que, de la misma manera, se carece de un fundamento teórico metodológico que permita la consecución de dichas acciones de una manera sistemática, lo cual llevaría a salvar algunas limitaciones conceptuales que hasta el momento han quedado sin definir, desde el mismo concepto de educación continua, así como sus objetivos, lo cual repercute en una indefinición de sus aspectos pedagógicos.

Sin embargo, ante esta situación, encontramos en este último evento de educación continua dos propuestas para la planeación de programas de este tipo de educación, una desarrollada por el Instituto de Física (de São Paulo, Brasil) y otra presentada por el Centro de Educación Continua de la Facultad de Psicología, a continuación se presentan brevemente.

En la primera propuesta, el concepto de educación

continua es el siguiente: "en una sociedad cambiante el aprendizaje no concluye, reclama y origina acciones educativas de compensación y actualización de saberes para permitir al adulto una participación activa e inteligente en el acompañamiento y control del cambio" (Zaki, 1988). El autor hace la aclaración que para los fines de su propuesta, considerará a la educación continua en sus aspectos relativos a la "complementación y/o actualización de conocimientos y habilidades del adulto relacionados con su vida profesional".

Su propuesta surge de una crítica a los programas que prevalecen en las unidades de educación continua, los cuales se caracterizan por reproducir los esquemas tradicionales del proceso de enseñanzaprendizaje característicos de los sistemas de educación formal, prevaleciendo, por ejemplo, una metodología expositiva por parte de los docentes (ponentes), una actitud receptiva por parte de los profesionales, uso limitado de materiales didácticos, los fines de la evaluación van dirigidos a cumplir con un requisito meramente administrativo, entre otros factores.

De esta manera, la propuesta desarrollada por Zaki se fundamenta en un enfoque sistémico basado en los planteamientos de Chadwick, en el que la educación continua es vista como un sistema, cuyos elementos fundamentales son:

entrada-procesamiento-salida y realimentación

Donde el conocimiento de la entrada se refiere a la

identificación de todas las variables y factores relativos al aprendizaje que deben ser considerados en el proceso: conocimientos, habilidades, motivación, actitudes, expectativas, etc., resumiéndose en la pregunta siguiente: ¿Qué lleva a un profesional a buscar actualización, perfeccionamiento?

El establecimiento de la salida ayuda al establecimiento de los objetivos que se pretende que el profesional alcance a través del programa. Aquí cabe aclarar que el autor menciona que dichos objetivos deberán establecerse con base en la investigación de necesidades en empresas, instituciones, asociaciones profesionales, etc. "Sólo a través de esa investigación es que se podrá planificar un programa que atienda a los intereses del individuo y de la comunidad".

Continuando con esta propuesta, una vez establecidas la entrada y la salida del sistema, se determina el tipo de procesamiento que será utilizado. El autor distingue dos tipos, uno centralizado en el "profesor/sistema" y el otro, centralizado en el "alumno/comunidad. En el primer caso, el profesor a través de una línea expositiva, que transmite las informaciones. En el segundo caso, se plantean tres situaciones del proceso de enseñanza-aprendizaje: "presencial", "a distancia" y "parcialmente a distancia". En la primera, se contempla la posibilidad de utilizar diversas técnicas en el proceso educativo (exposiciones dialogadas,

uso de materiales didácticos, dinámicas grupales, etc).

En el segundo caso, a distancia, se plantea el uso de materiales de autoinstrucción, ya que no existe una relación presencial entre profesor y el "aprendiz". Y, por último, la última situación de enseñanza-aprendizaje se plantea como una combinación de las dos anteriores.

La realimentación se entiende, para el caso de la educación continua, como el conocimiento de los objetivos alcanzados por el alumno y la implementación de acciones correctivas que conlleven al logro de los objetivos de aprendizaje planteados.

Como podemos observar, esta propuesta es un intento por dar sistematicidad y fundamento teórico a la planeación de las actividades desarrolladas por las instancias de educación continua. Planteamiento que, desde nuestro punto de vista, responde a un enfoque funcionalista.

Por otro lado, la propuesta desarrollada por el Centro de Educación Continua de la Facultad de Psicología, se dirige a apoyar los procedimientos relacionados con esta instancia referidos a la definición de los "criterios de control de calidad de los programas de educación continua", con base en los presupuestos teóricos derivados de la tecnología educativa, de la psicología del trabajo y de la psicología experimental.

Se menciona que los criterios de control de calidad parten de la consideración de la idea genérica de la

evaluación dentro de una institución. Así, la evaluación educativa es definida como "el proceso sistemático que mide el grado en que los medios, recursos y procedimientos permiten el logro de las metas previstas por una institución." (Limon y Saad, 1988)

La evaluación hace referencia a los aspectos tanto cualitativos como cuantitativos que se encuentran presentes desde la creación y diseño de un proyecto hasta su aplicación, de ahí que existan diversos tipos de evaluación.

Como veremos, la propuesta se deriva de un enfoque sistémico, entendiendo por sistema "de acuerdo con los autores- "el conjunto de elementos con funciones independientes, pero al mismo tiempo con una función compartida que les permita alcanzar un propósito concertado."

Retomando los planteamientos de Chadwick, esta propuesta considera los elementos de un sistema abierto señalados por este autor: a) el contexto, b) la entrada, c) el proceso, d) la salida o producto y e) la retroalimentación, considerando que cada uno de ellos requiere de particulares elementos de evaluación.

De esta manera, de acuerdo con esta propuesta, el contexto en las unidades de educación continua estaría determinado por las necesidades de actualización de los profesionales, por las características del mercado laboral, por las necesidades sociales, por la situación política y

económica del país, por el avance científico y tecnológico de la disciplina de que se trata, entre otros. (Limon y Saad, op. cit.). Desde esta perspectiva, se plantea una evaluación diagnóstica, cuyos criterios de control de calidad serian dos: uno relacionado con la "adecuada detección de necesidades", y otro relacionado con los "efectos" que sobre el contexto tienen las actividades de educación continua. Asimismo, se dice que estos criterios de control estarian relacionados con los recursos humanos, administrativos y de la infraestructura con que se cuentan, y, a su vez, la relación de estos recursos con los propósitos últimos del proyecto.

En el contexto de la evaluación formativa, los criterios estarian representados por la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, con el uso de materiales didácticos, puntualidad y dinamica de los grupos, etc.

De acuerdo con lo anterior se plantea que los tres momentos de la evaluación quedan definidos de la manera siguiente: un primer momento para la evaluación diagnóstica, "referida a la evaluación del contexto y de las entradas"; otro momento para la evaluación formativa "relacionada con la evaluación del proceso; y un último momento para la evaluación sumaria que "abarca la evaluación de los productos y de su impacto en el contexto".

Siguiendo con estos planteamientos, son definidos los indicadores de eficiencia, eficacia y efectividad.

Entendiendo por eficiencia a "la relación entre el producto y los costos", a la eficacia como "la relación entre los propósitos y los logros obtenidos", y a la efectividad "por la diferencia entre las necesidades menos los satisfactores".

Este es, de manera general, el marco conceptual propuesto para evaluar los diversos programas de educación continua implementados por el Centro de Educación Continua de la Facultad de Psicología, es un intento más por establecer un fundamento teórico que permita desarrollar las diversas actividades de una manera más estructurada y coherente con los propósitos de estas instancias, que hasta el momento han operado de una manera bastante heterogénea enfrentándose cada una de ellas a diversas experiencias que han permitido superar dificultades y mantener una búsqueda constante de soluciones y alternativas que conllevan a una mejor planeación y operación de las actividades desarrolladas por dichas instancias.

3.6 LA EDUCACION CONTINUA EN LA FACULTAD DE PSICOLOGIA.

El proyecto de Educación Continua surge de la necesidad del profesional (inmerso en el campo laboral y del recién egresado de instituciones de educación superior) de adquirir repertorios adecuados "para incidir con más eficiencia y efectividad en el campo laboral" (Limon y Saad, op. cit.), considerando su desarrollo personal y profesional se derivó

como objetivo prioritario la actualización del profesional en ejercicio.

El origen de este proyecto retoma los lineamientos y experiencias de tres Facultades: Medicina, Ingeniería y Contaduría y Administración, así como de la consideración de la propia disciplina y de las necesidades de actualización del profesional. Es así como en 1983 se imparte el primer curso de educación continua, iniciando como Departamento. Según se reporta, en ese año se realizaron 15 cursos abarcando a una población de 404 profesionales.

Para 1984 se reporta la impartición de 31 cursos aumentando la población de profesionales atendidos, lo que repercutió en problemas de espacio y operatividad, razón por la que se aprobó el cambio de departamento a Centro de Educación Continua con el nombramiento de un Director de la Dependencia, lo que contribuyó a proporcionarle una mayor autonomía a su funcionamiento.

Como producto de una Programa Interno de Investigación, Evaluación y Diseño, se elaboró un instructivo para la presentación de propuestas que guiaban y unificaban contenidos y criterios de los cursos y un cuestionario para ser aplicado a los asistentes al final de los cursos, lo que permitía evaluar "el contenidos y los materiales didácticos", así como el manejo del tema por parte del ponente. La información obtenida permitió retroalimentar las diversas acciones.

Se menciona también el seguimiento de los profesionales asistentes a los cursos de actualización con el apoyo de alumnos que cumplían con su servicio social.

En 1985, se reporta la participación del Centro de Educación Continua en la impartición de cursos de "actualización emergente" dirigido a profesionales incursionados en el campo de la ayuda psicológica, con el objeto de atender a la población afectada por el sismo. Fueron impartidos 17 cursos breves, abarcando a una población de 399 profesionales.

En 1986 se establece un Programa de Cursos Institucionales (impartiéndose 6 a una población de 491 participantes), también se impartieron 47 cursos del Programa de Cursos Abiertos.

Asimismo, se señala que los mecanismos que han sido utilizados para seleccionar los cursos son tres:

- A través de la presentación de propuestas por parte de los especialistas.
- De las propuestas emitidas por los asistentes a los cursos.
- A través de estudios que ayudan a identificar necesidades profesionales específicas.

Cuando se trata de cursos institucionales, los cursos abiertos son adaptados a las necesidades específicas de las instituciones a partir de una investigación previa realizada por el propio Centro; en otros casos, las instituciones y

los profesionales que en ellas laboran, son quienes determinan los contenidos del curso.

Con el impulso a los cursos institucionales, se afinaron los instrumentos de evaluación y aquellos utilizados para la detección de necesidades con el propósito de lograr uno de los objetivos planteados desde el inicio del proyecto: "retroalimentar a la curricula formal de la Facultad de psicología" mediante la sistematización de los resultados obtenidos de los diversos instrumentos utilizados hasta el momento.

En 1987 el Centro entra a una etapa de "ajuste y redefinición de actividades."

En este año se reporta la impartición de 68 cursos abiertos y 19 cursos institucionales, entre estos uno fue impartido en el extranjero, abriendo la posibilidad de establecer convenios internacionales. En este año se abarcó a una población de 1450 profesionales.

El ajuste y redefinición de actividades, se hizo en los siguientes términos.

Se denominó Programa de Actualización Profesional a los cursos dirigidos a los profesionales afines a la psicología. En tanto que se denominó Programa Abierto de Educación Permanente a aquellos cursos dirigidos a personas no profesionales interesadas en las temáticas abordadas por los cursos.

En 1988 se reporta una etapa de crecimiento, ya que en

(1)

cuatro meses se habían realizado 16 cursos dentro del Programa de Actualización Profesional, cinco cursos en el Programa de Actualización Profesional en Instituciones y cinco cursos dentro del programa Abierto de Educación Permanente. La población abarcada fue de 302 profesionales y 73 no profesionales, "esperando rebasar para fines de 1986, los 100 cursos impartidos al año."

Como proyectos a realizar, se tenían contemplados la realización de dos programas: Programa de Cursos Especiales o Diplomados, con una duración de 200 horas, el cual sería implementado con un grupo piloto durante dos años. Dicho curso consistiría en el entrenamiento en psicoterapia psicoanalítica.

El otro programa sería en apoyo a la titulación, esperándose para el mes de julio de ese año la titulación de sus egresados, y con base en dicha experiencia ver la posibilidad de establecer dicho programa como una tercera opción de titulación en la Facultad de Psicología.

Para ese entonces se reportaba que el Centro funcionaba con la participación de 10 personas.

Igualmente, encontramos que en una ponencia presentada en ese mismo año, se define a la educación continua "como un proceso educativo complementario y al mismo tiempo alternativo a la educación formal. Complementario por ser un proceso de permanente formación, que además de permitir el reciclaje de la currícula formal, proporciona al

profesionista (las) herramientas metodológicas y técnicas para su aplicación en el campo laboral; alternativo porque se dirige a la actualización de conocimientos de manera sistemática y estructurada, pero informal." (Esparza y Saad, 1988)

También se menciona que la estructura de "estos cursos, talleres y seminarios", se diferencia de los estudios de grado y de posgrado en que: su duración es corta, por lo que su impartición se caracteriza por ser de manera intensiva; los temas son específicos y pueden ser abordados a un nivel introductorio, intermedio y avanzado. Los requisitos de ingreso varían según el nivel y como reconocimiento se otorga una constancia sin valor crediticio formal.

Dentro de nuevas áreas de formación dentro de las actividades de educación continua, se indica la creación de diplomados, cuya estructura estaría conformada por módulos o paquetes seriados, con el propósito de proporcionar al profesional "habilidades y conocimientos más profundos sobre una área específica". Se fundamenta la creación de este programa en el hecho de que la educación continua tiene como uno de sus principales objetivos, "actualizar, ampliar y prolongar la formación universitaria de los profesionales" y, en segundo lugar, porque estos programas no están contemplados dentro de los objetivos de los estudios de posgrado. Para fundamentar la creación de los diplomados dentro de los programas de educación continua, se menciona

que éstos responden a los factores siguientes:

- a) Surgen de una necesidad profesional y social.
 - b) Responden a las carencias de los profesionales en su desempeño laboral.
 - c) Representan una forma de vinculación más estrecha entre teoría y práctica.
 - d) Elevan la calidad formativa de los profesionales."
- (Esparza y Saad, 1988, op.cit.)

Se destaca la importancia de la detección de necesidades para el desarrollo de los diplomados cuyo objetivo es el de "proporcionar los elementos teórico-prácticos que incrementen la efectividad en el desempeño profesional".

Asimismo, se menciona que corresponde a las instancias de educación continua "promover el desarrollo de áreas profesionales específicas que no se contemplan en los planes formales de estudio, y que mediante la modalidad de cursos de actualización tampoco es posible lograr el objetivo que pretenden estas nuevas alternativas." (Esparza y Saad, 1988, op.cit.)

Dentro de las características de este proyecto, caben destacar las siguientes:

- En este tipo de cursos se especifica con claridad los límites de esta formación y se proporciona un entrenamiento intensivo y profundo en los aspectos delimitados.
- Los contenidos se determinan a partir de los últimos

- avances de la disciplina y de las innovaciones profesionales que han mostrado su efectividad en el campo.
- Los cursos se constituyen en módulos "entendidos como la formación integral en un campo de conocimientos evitando fracturas o divisiones (teóricas, prácticas y/o metodológicas)."
 - En otros proyectos educativos se infiere lo que el profesional podrá llegar a necesitar, en estos proyectos generalmente se conoce lo que necesita el profesional, por tanto se facilita la transferencia de conocimientos del entrenamiento a la práctica.
 - Estos cursos, se menciona, conservan las características propias de los otros programas de educación continua.
 - Su estructura curricular debe ser flexible de tal manera que posibilite el ajuste de sus contenidos y metodologías de enseñanza de acuerdo con las necesidades del campo profesional.

Finalmente, se menciona que la secuencia pedagógica de los módulos deberá responder a los principios de la transferencia y significatividad lógica y psicológica.

Como podemos observar, las actividades de educación continua desarrolladas por la Universidad Nacional Autónoma de México, carecen hasta el momento de lineamientos que permitan normar las diversas ediciones; sin embargo, a pesar

de que se han planteado algunas propuestas al respecto, generadas de los eventos realizados no ha habido un trabajo constante. Pensamos que esta situación deriva de la falta de un marco conceptual, mismo que permitiría definir: los propósitos y alcances de la educación continua; la definición de cada una de sus actividades, así como la metodología para su instrumentación pedagógica y administrativa.

La situación anteriormente planteada también prevalece al interior de cada una de las escuelas y facultades, como ya lo hemos observado en la experiencia vivida por la Facultad de Psicología.

Un aspecto que queremos resaltar es precisamente el proceso de detección de necesidades de educación continua, por ser un eslabón fundamental dentro de la etapa de planeación, ya que es a partir de él que se deriva el diseño e instrumentación de determinados cursos dirigidos a un público en específico.

La definición de las necesidades permitiría delimitar las acciones y objetivos de la educación continua (capacitar, actualizar, formar, y/o complementar los conocimientos, habilidades y/o destrezas a un público determinado). Dicha definición permitiría, por otro lado, crear una metodología propia para abordar la investigación de dichas necesidades, ya que por el momento sólo se menciona la aplicación de cuestionarios en diversos ámbitos: mercado laboral,

profesionales; a los propios participantes de los cursos, a especialistas; ésta parece ser la constante. Al respecto, consideramos que dentro del proceso de detección de necesidades sería pertinente tomar en cuenta el desarrollo de la propia disciplina, puesto que los conocimientos generados al interior de ella, están al alcance principalmente de los investigadores y docentes, situación que llevaría al profesional en ejercicio a quedar rezagado en los avances de su área y de los nuevos enfoques transdisciplinarios surgidos también por las limitaciones conceptuales y metodológicas para abordar y explicar los fenómenos pertenecientes a su objeto de estudio. O bien la necesidad de los profesionales de incursionar en otros campos de acción, no especificados precisamente dentro del perfil académico, sino surgidos a partir de su relación con otros profesionales, de su interés personal y profesional en atender aquellas necesidades manifestadas dentro de su ámbito no solo laboral sino también el de su ámbito social, de ahí que consideraremos importante que las instancias de educación continua retomen las experiencias y aportaciones derivadas de las prácticas profesionales emergentes.

Si consideramos la planeación como una actividad de importancia dentro de aquéllas contempladas dentro de las funciones de toda instancia de Educación Continua sería adecuado valorar este proceso de detección de necesidades, que más que reconocimiento de ellas consistiera en una

adecuada interpretación de las mismas por parte del personal adscrito a las instancias encargadas del desarrollo de actividades de educación continua. Esta interpretación podría ser considerada, por lo tanto, como un diagnóstico que contribuyera en la planeación pedagógica de la educación continua brindada al profesional, reconociendo las vertientes del desarrollo disciplinario y no restringiéndose a la interpretación de las necesidades del mercado laboral o de las prácticas dominantes, sino considerando el diagnóstico de las necesidades sociales no siempre manifiestas en el mercado de trabajo, posibilitando una nueva concepción social del profesional, como es el caso del psicólogo.

4. METODO

4.1 PROPOSITO DE LA INVESTIGACION

La educación permanente se hace cada vez más necesaria dentro de la sociedad, debido a los constantes avances científicos y tecnológicos, los cuales a su vez inciden en cambios dentro de la misma. Lo anterior tiene repercusiones en el desempeño de las actividades directamente relacionadas no sólo con la generación de nuevos conocimientos, sino en la aplicación de los mismos. Ante esta situación, las instituciones de Educación Superior juegan un papel importante, ya que una de sus funciones primordiales es la formación de recursos humanos altamente capacitados, que en respuesta a dichos cambios se ven en la necesidad de actualizar y complementar los conocimientos adquiridos durante su formación profesional. En respuesta a ello es que surgen las instancias de educación continua precisamente con el objeto de promover una educación que responda a los requerimientos del profesional en ejercicio tendientes a la actualización y/o complementación de sus conocimientos y/o habilidades, propios de su disciplina o de aquellas afines a su profesión.

Es, en este contexto que surge el actual Centro de Educación Continua de la Facultad de Psicología precisamente ante la necesidad de brindar a los psicólogos en ejercicio

una actualización y complementación de sus conocimientos y habilidades que le permitan incidir en forma adecuada en su práctica profesional.

Si bien es cierto que se han desarrollado investigaciones relacionadas con su práctica profesional y su mercado laboral, hasta el momento son escasas aquellas que se refieren a la detección de necesidades en el marco de la educación continua.

Dada la situación anterior, es que podemos ubicar la intención de este trabajo como un estudio exploratorio tendiente a dar un primer acercamiento a la detección de dichas necesidades.

4.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Durante la década de los ochentas, al interior de la Universidad Autónoma de México, se generaron una serie de discusiones acerca de la definición y ubicación de la educación continua para las profesiones, sin llegar a reconocerse aun en su totalidad el marco del cual surgen las necesidades del profesional en ejercicio para su actualización o complementación de conocimientos y/o habilidades. Lo anterior trajo como consecuencia una falta de orientación de sus actividades generándose una diversidad de propuestas encaminadas a la planeación y operacionalización de las diversas instancias.

Varios han sido los supuestos considerados en la detección de necesidades de educación continua, entre ellos el desarrollo disciplinario, la vinculación del profesional con el aparato productivo, la interpretación de las necesidades sociales, las aportaciones de especialistas en la disciplina, etc., sin descartar la importancia de estos factores, en el caso de este trabajo, nos limitaremos a reconocer la articulación entre las características del mercado laboral, la práctica y la formación profesionales del psicólogo como condicionantes de sus necesidades de educación continua.

4.3 OBJETIVO GENERAL

Realizar una detección de necesidades de educación continua del psicólogo cuya práctica profesional se desarrolla en el campo de la educación.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Analizar algunos elementos curriculares de la formación profesional del psicólogo que tengan incidencia en su práctica profesional.
- Bosquejar la ubicación profesional del psicólogo dentro del mercado laboral.
- Ubicar las tendencias de la práctica profesional del psicólogo en el marco de la formación profesional y del mercado laboral.
- Ubicar las tendencias de educación continua para el psicólogo.

4.4 JUSTIFICACION

El constante avance disciplinario de la psicología y las transformaciones que en diversos ambitos sociales se generan en nuestro pais, determinan que el psicólogo se vea en la necesidad de actualizar y complementar los conocimientos y habilidades que le permitan desarrollar una practica profesional acorde con la resolucion de una problemática.

Considerando que el tipo de problemas a los que se enfrenta el psicólogo y la forma de abordarlos, se encuentran delimitados por varios factores, entre ellos, las características de la formación profesional, la dinamica del mercado laboral y las diversas formas en que se manifiesta la práctica profesional, hemos partido del supuesto que las necesidades de educación continua encuentran su principal fuente en éstos.

Por otro lado, las inquietudes mostradas desde 1983 en la Facultad de Psicología en relación a la conformación y estructuración de las actividades encaminadas a la educación continua del egresado de esta, llevaron a la demanda primaria de conocer las necesidades de actualización y complementación de los conocimientos y técnicas que emplea en la práctica profesional el psicólogo en la educación. Es bajo esta razón que surge la intención del presente trabajo que pretende robustecer la mínima investigación que al

respecto se ha desarrollado, y brindar elementos que permitan tener una visión cada vez mas clara de la importancia de la educación permanente a la que debe incorporarse todo psicólogo.

De ahí el papel primordial que dentro del proceso de planeación de las actividades de educación continua tiene la detección de necesidades que pueda manifestar el psicólogo que en su práctica cotidianas enfrenta nuevas situaciones a las que debe dar solución desde su perspectiva disciplinaria, o en armonía con el de otras disciplinas, cuestión que nos ha llevado a conformar una investigación que integra la revisión documental y la recolección de datos de campo.

La investigación empírica consistió en la aplicación de un cuestionario el cual fue aplicado en 1986, cuestión que debe de ser tomada en cuenta al leer los resultados obtenidos.

4.5 SELECCION DE LA MUESTRA

Dado que el objetivo general era realizar una detección de necesidades de educación continua del psicólogo, cuya práctica profesional se desarrollara en el campo de la educación, y dado que como resultado de la revisión documental, se encontró que el psicólogo básicamente realiza sus actividades en instituciones escolarizadas se optó por seleccionar una muestra en instituciones de educación media básica.

El tipo de muestreo realizado fue aleatorio sistemático (Levin, 1979, p.96). El procedimiento seguido fue el siguiente:

- Se llevó a cabo un listado de las escuelas secundarias públicas y privadas de cada una de las delegaciones políticas del Distrito Federal y zona metropolitana.
- De cada una de las listas obtenidas se procedió a enumerar las escuelas consecutivamente del 1 al 3, hasta agotar todas las listas; de esta manera fueron seleccionadas únicamente aquellas secundarias que les correspondió el número 3.
- De las escuelas elegidas, se descartaron aquellas en que no existía un psicólogo realizando actividades propias de la profesión.

4.6 SUJETOS

Inicialmente se aplicaron 110 cuestionarios, obtenidos de la entrevista a los psicólogos de acuerdo con los criterios seguidos para la elección de la muestra.

Sin embargo, 49 cuestionarios fueron anulados por encontrarse incongruencias en sus respuestas ya que impedían su codificación e interpretación, o bien, porque no fueron contestados en su totalidad, restando solamente 61 cuestionarios para su codificación.

Los psicólogos a los que se aplicó el cuestionario cubrieron las siguientes características:

- a) Psicólogo egresado (pasante o titulado) o con alguna especialidad o grado académico dentro del currículum de psicología.
- b) Psicólogo egresado de cualquiera de las instituciones de nivel superior que forman a este profesional.
- c) Psicólogo que desarrolla una práctica profesional en instituciones públicas o privadas, del nivel medio básico del sistema educativo en el Distrito Federal y zona metropolitana.

4.7 CATEGORIAS DE ANALISIS

Para el desarrollo de esta investigación y con base en su propósito fundamental, las categorías de análisis contempladas fueron conceptualizadas de la siguiente manera.

DATOS PERSONALES.

Datos de identificación y académicos del psicólogo.

FORMACION PROFESIONAL.

Se refiere a las experiencias académicas obtenidas por el psicólogo en el transcurso del proceso educativo formal del nivel terciario, encaminado a brindarle conocimientos y habilidades para su posterior ejercicio profesional dentro del campo de la psicología.

PRACTICA PROFESIONAL

Conjunto de actividades que desarrolla el psicólogo como profesional con base en la aplicación de conocimientos y habilidades propios de una o varias disciplinas, que le permiten incorporarse a varios espacios sociales para la solución de problemas.

MERCADO LABORAL

Conjunto de espacios regulados por las relaciones sociales de producción, en donde el profesional puede desarrollar las actividades propias de su disciplina.

NECESIDADES DE EDUCACION CONTINUA

Requerimientos de actualización y complementación de conocimientos y habilidades, que manifiesta el profesional para dar solución a los problemas que enfrenta en su práctica profesional cotidiana.

4.8 DISEÑO

Referirnos a las necesidades de educación continua del psicólogo que desarrolla su práctica profesional en el campo de la educación, nos llevo a considerar aquellos factores que lo delimitan partiendo de un análisis histórico de los antecedentes de su formación profesional y de las diversas perspectivas que nos permitieran conocer el estado actual del mercado laboral para este profesional, así como de las diversas tendencias delineadas para dicha práctica.

El carácter exploratorio de este trabajo así como la obtención de datos de campo, se encuentran dentro de los límites de un estudio de tipo descriptivo, pues es este el que mejores aportaciones nos puede dar en una primera aproximación, y tomando en cuenta que los resultados que nos interesan son más de tipo cualitativo que cuantitativo y los datos que se obtendrían son más de carácter nominal o clasificatorio.

Los objetivos y la intención de esta tesis adquieren concreción en la serie de análisis y reflexiones que nos permiten establecer relaciones entre los datos obtenidos en la revisión documental y la contrastación con aquellos obtenidos en la investigación de campo.

4.9 PROCEDIMIENTO

Una vez definidas las categorías de análisis a ser contempladas en la investigación se procedió a elaborar el cuestionario, mismo que fue validado a través del método de interjueces (10 jueces), con el objeto de verificar la claridad en la redacción de los reactivos y de las instrucciones, así como la estructura y extensión del instrumento.

Con base en los resultados obtenidos de esta validación, así como las sugerencias realizadas por los psicólogos participantes, se procedió a realizar las correcciones pertinentes. Entre éstas cabe destacar la necesidad de cambiar la denominación del rubro V. Necesidades de educación continua, por el de necesidades de capacitación, adiestramiento y/o actualización, ya que el término "educación continua" era poco conocido. Asimismo, se cambiaron los reactivos en donde se utilizaba dicho término.

De acuerdo con la muestra seleccionada, se procedió a la aplicación de los cuestionarios con la participación de psicólogos que cumplieran con su servicio social, con un entrenamiento previo y el conocimiento de los objetivos de la investigación.

4.10 INSTRUMENTO DE RECOLECCION DE DATOS

La recolección de datos se hizo a través de un cuestionario conformado fundamentalmente por preguntas de opción múltiple, y solo algunas por preguntas abiertas, de jerarquización y alternas.

Los rubros contemplados y el número de preguntas en cada uno de ellos fueron los siguientes:

- I. Datos personales. 12 preguntas.
- II. Características de la formación profesional escolar de licenciatura en psicología. 11 preguntas.
- III. Datos laborales. 11 preguntas.
- IV. Características de la práctica profesional. 13 preguntas.
- V. Necesidades de capacitación, adiestramiento y/o actualización. 25 preguntas.

En total se obtuvieron 72 preguntas.

4.11 ANALISIS ESTADISTICO

Para el analisis estadístico de los datos obtenidos de la investigación empírica, se tomo en cuenta la preponderancia que tenia la significatividad de la información de tipo cualitativo. Por esta razón la utilice la interpretación de frecuencias relativas (porcentajes).

Estas frecuencias y sus interpretaciones aparecen en las tablas anexas de presentación de resultados.

Para codificar la información y que ésta tuviera significatividad, se agruparon las tablas del mismo rubro para darle coherencia a los datos reportados.

5. RESULTADOS

Los datos que a continuación se presentan, son los obtenidos de la aplicación del cuestionario a una muestra de 61 psicólogos que laboran en escuelas públicas o privadas de educación media básica. El objetivo de dicho cuestionario fue detectar necesidades de educación continua a través de la recopilación de datos en torno a los rubros siguientes:

- I. Datos personales.
- II. Características de la formación profesional escolar.
- III. Datos laborales.
- IV. Características de la práctica profesional.
- V. Necesidades de educación continua.

Como podrá observarse, la recopilación e interpretación de los datos se hizo a un nivel descriptivo.

NOTA: Las tablas que se presentan con un asterisco (*) significa que cada una de las respuestas fue considerada como una variable.

I. DATOS PERSONALES

En este rubro las características de los psicólogos entrevistados reportaron los datos siguientes:

En promedio, la edad de los psicólogos es de 33 años, el 77% es de sexo femenino,

Tabla (1)
EDAD

Años	
23 a 27	31,1
28 a 32	21,3
33 a 37	19,6
38 a 42	16,3
43 a 47	3,2
48 a 52	4,9
53 a 57	1,6

Tabla (2)
SEXO

Masculino	29,9%
Femenino	77,0

En cuanto a sus características académicas, la mayoría de -- los psicólogos (73,7%) recibió su formación profesional en -- una escuela de educación superior, ingresando a ésta en los años comprendidos de 1978 a 1982 (26,2%), y egresando en los años 1980 a 1985 (44,2%) con un promedio de 9 en sus calificaciones.

Tabla (3)
INSTITUCION DE EGRESO

Universidad	73.7%
Normal	26.2

Tabla (4)
AÑO DE INGRESO A LA CARRERA

1953 - 1957	1.6%
1958 - 1962	8.1
1963 - 1967	14.7
1968 - 1972	16.3
1973 - 1977	24.5
1978 - 1982	26.2

Tabla (5)
AÑO DE EGRESO DE LA CARRERA

1960 - 1964	6.5%
1965 - 1969	16.3
1970 - 1974	6.5
1975 - 1979	24.5
1980 - 1985	44.2

Tabla (6)
PROMEDIO DE CALIFICACIONES

8	24.5%
9	60.6
10	9.8
No contestaron	4.9

La mayoría de los psicólogos, el 67.2%, reporta no haber reprobado materias durante su formación profesional escolar, y de los que sí reprobaron, el 16.3% reprobó una materia y el 14.7% de dos a tres materias. En cuanto al tipo de materias reprobadas la mayoría (26.2%) reportó que éstas fueron las de nominadas obligatorias.

Tabla (7)
REPROBACION DE MATERIAS
DURANTE LA CARRERA.

Sí	32.7%
No	67.2

Tabla (7a)
NUMERO DE MATERIAS
REPROBADAS.

1	16.3%
2 a 3	14.7
4 a 6	1.6

Tabla (7b)
TIPO DE MATERIAS REPROBADAS

Obligatorias	26.2%
Optativas	3.2
Obligatorias y optativas	3.2

El 52.4% de los psicólogos reporta estar titulado, el año en que la mayoría obtuvo el título (13.1%) fue entre 1983 y 1985, siguiéndole con un 11.4% entre los años de 1974 y 1976.

De los psicólogos no titulados, el 13.1% reporta requerir aspectos metodológicos o de procedimiento para la recopilación e interpretación de información para la preparación de su tesis profesional. Es importante indicar que el 11.4% no

La mayoría de los psicólogos, el 67.2%, reporta no haber reprobado materias durante su formación profesional escolar, y de los que sí reprobaron, el 16.3% reprobó una materia y el 14.7% de dos a tres materias. En cuanto al tipo de materias reprobadas la mayoría (26.2%) reportó que éstas fueron las de nominadas obligatorias.

Tabla (7)
REPROBACION DE MATERIAS
DURANTE LA CARRERA.

Sí	32.7%
No	67.2

Tabla (7a)
NUMERO DE MATERIAS
REPROBADAS.

1	16.3%
2 a 3	14.7
4 a 6	1.6

Tabla (7b)
TIPO DE MATERIAS REPROBADAS

Obligatorias	26.2%
Optativas	3.2
Obligatorias y optativas	3.2

El 52.4% de los psicólogos reporta estar titulado, el año en que la mayoría obtuvo el título (13.1%) fue entre 1983 y 1985, siguiéndole con un 11.4% entre los años de 1974 y 1976.

De los psicólogos no titulados, el 13.1% reporta requerir aspectos metodológicos o de procedimiento para la recopilación e interpretación de información para la preparación de su tesis profesional. Es importante indicar que el 11.4% no

señaló ninguno de los aspectos como un requerimiento para la preparación de su tesis profesional.

Tabla (8)
PSICOLOGOS TITULADOS

Sí	52.4%
No	47.5

Tabla (8a)
AÑO DE TITULACION

1962 - 1964	1.6%
1965 - 1967	1.6
1968 - 1970	6.5
1971 - 1973	3.2
1974 - 1976	11.4
1977 - 1979	4.9
1980 - 1982	9.8
1983 - 1985	13.1

Tabla (Bb)

ASPECTOS REQUERIDOS POR LOS PSICOLOGOS NO TITULADOS PARA LA PREPARACION DE SU TESIS PROFESIONAL

- Teórico o de información para definir un marco teórico.	6.5%
- Técnico o de habilidades en la aplicación de técnicas.	1.6
- Metodológico o de procedimiento para la recopilación e interpretación de información.	13.1
- Teórico o de información para definir un marco teórico y, metodológico o de procedimiento para la recopilación e interpretación de información.	4.9
- Teórico o de información para definir un marco teórico y, técnico o de habilidades en la aplicación de técnicas.	3.2
- Técnico o de habilidades en la aplicación de técnicas y, metodológico o de procedimiento para la recopilación e interpretación de información.	3.2
- Teórico o de información para definir un marco teórico, técnico o de habilidades en la aplicación de técnicas y, metodológico o de procedimiento para la recopilación e interpretación de información.	3.2
- No se señaló ninguno de estos aspectos como un requerimiento.	11.4

La mayoría de los psicólogos, el 72,1% no respondió esta pregunta, lo cual indica que no tienen otro grado académico distinto al de licenciatura. Sin embargo, en igual porcentaje - del 11,4%, reportan que tienen la maestría y una especialidad.

Tabla (9)
GRADO ACADEMICO DISTINTO AL DE LICENCIATURA

Maestría	11.4%
Doctorado	4.9
Especialidad	11.4
No señalaron ninguno	72.1

II. CARACTERISTICAS DE LA FORMACION PROFESIONAL ESCOLAR DE LOS PSICOLOGOS,

El 52.4% de los psicólogos reporta que el Análisis Experimental de la Conducta fue la corriente psicológica que predominó durante su formación, le sigue el Psicoanálisis con un 34.4% y la ecléctica con un 21.3%. Y, de los aspectos en que se centró su formación fue, en orden de importancia:

En primer lugar.

El 27.8% reporta que fue en entrenarlo en la aplicación de técnicas o instrumentos ya elaborados. Le sigue con un 26.2% la aplicación de modelos teóricos o metodológicos a diferentes situaciones y, con un 22.9% el análisis y replanteamiento de la concepción de los fenómenos psicológicos.

En segundo lugar.

El 21.3% reporta que fue en la aplicación de modelos teóricos o metodológicos a diferentes situaciones. Le sigue con un 19.6% el análisis y el replanteamiento de la concepción de los fenómenos psicológicos.

En tercer lugar,

El 13.1% reporta que su formación se centró en entrenarlo en la aplicación de técnicas o instrumentos ya elaborados; asimismo, en igual porcentaje, reporta que fue en dotarlos de elementos necesarios para la innovación de técnicas o instrumentos.

En cuarto lugar,

El 9.8% reporta que su formación se centró en el análisis y -- replanteamiento de la concepción de los fenómenos psicológicos, con un 6.5% en dotarlos de elementos necesarios para la innovación de técnicas o instrumentos.

Como podrá observarse, los porcentajes más bajos se encuentran en la variable: dotarlo de elementos necesarios para la innovación de técnicas o instrumentos, lo cual indica que es uno de los aspectos en los que casi no se centra la formación de los psicólogos.

Tabla (10)*

CORRIENTE PSICOLOGICA QUE PREDOMINO EN LA FORMACION PROFESIONAL DEL PSICOLOGO.

Análisis experimental de la conducta,	52.4%
Cognoscitivismo,	14.7
Psicoanálisis,	34.4
Psicofisiología,	11.4
Psicología materialista dialéctica,	9.8
Ecléctica	21.3
No contestaron	4.9

Tabla (11)*

ASPECTOS EN LOS QUE SE CENTRO LA FORMACION ESCOLAR DEL PSICOLOGO.

	En orden de importancia				
	1o	2o	3o	4o	No contestaron
- Entrenarlo en la aplicación de técnicas o instrumentos ya elaborados.	27.8%	14.7%	13.1%	4.9	4.9%
- Dotarlo de elementos necesarios para la innovación de técnicas o instrumentos.	11.4	6.5	13.1	6.5	4.9
- Aplicación de modelos teóricos o metodológicos a diferentes situaciones.	26.2	21.3	4.9	3.2	4.9
- Análisis y replanteamiento de la concepción de los fenómenos psicológicos.	22.9	19.6	4.9	9.8	4.9

También respecto a la formación escolar de los psicólogos, los datos muestran que ésta se centró básicamente en abordar las situaciones del tipo y a un nivel siguientes,

Para el caso de situaciones dentro de una institución, el 63,9% reporta que fueron de tipo individual y a un nivel de diagnóstico. Le sigue un 57,3% para el caso de grupos pequeños y también a un nivel de diagnóstico. Con un 39,3%, respectivamente, para las situaciones de tipo individual y a un nivel de intervención, así como de grupos pequeños también a un nivel de intervención.

Para el caso de situaciones fuera de una institución, el 37,7% destacan las de tipo individual y a un nivel de diagnóstico. Le sigue en importancia con un 26,2% respectivamente, las de tipo individual a un nivel de intervención y las de grupos pequeños a un nivel de diagnóstico.

Como puede observarse, en ambas situaciones (dentro y fuera de una institución) los porcentajes más altos se ubican en las de tipo individual y a un nivel de diagnóstico.

Tabla (12)*

LA FORMACION DEL PSICOLOGO SE CENTRO EN ABORDAR BASICAMENTE LAS SITUACIONES SIGUIENTES:

Dentro de una Institución

<u>De tipo:</u>	<u>a un nivel de:</u>	
Individual	- diagnóstico	63,9%
Individual	- intervención	39,3
Individual	- investigación	26,2
Gros. pequeños	- diagnóstico	57,3
Gros. pequeños	- intervención	39,3
Gros. pequeños	- investigación	27,8
Comunidades	- diagnóstico	18,0
Comunidades	- intervención	14,7
Comunidades	- investigación	18,0

Fuera de una Institución

<u>De tipo:</u>	<u>a un nivel de:</u>	
Individual	- diagnóstico	37,7
Individual	- intervención	26,2
Individual	- investigación	19,6
Gros. pequeños	- diagnóstico	26,2
Gros. pequeños	- intervención	18,0
Gros. pequeños	- investigación	16,3
Comunidades	- diagnóstico	16,3
Comunidades	- intervención	16,3
Comunidades	- investigación	18,0

(3)

El 88.5% de los psicólogos reporta que hubo carencias en el plan de estudios durante su formación profesional.

El tipo de carencias que los psicólogos debían indicar, se presentaron en tres aspectos: plan de estudios, infraestructura pedagógica y personal docente. Los datos reportados fueron los siguientes:

Plan de estudios.

El 63.9% reporta que hubo exceso de información teórica y poca formación práctica. Le sigue con un 54% la falta de una orientación de las materias y de su utilidad en la práctica profesional. El 40.9% reporta que fue la predominación de una sola corriente psicológica. El 39.3% la no correspondencia entre el contenido de las materias y las necesidades sociales.

Infraestructura pedagógica.

El 49.1% reporta que existió carencias de recursos humanos para la enseñanza práctica. Le sigue con un 27.8% la falta de acceso a información pertinente a la carrera y, por último, el 26.2% reporta que la información a la que se tenía acceso se centró en una sola aproximación y/o corriente de la Psicología.

Carencia en el personal docente.

El 45,9% señala que fue la falta de preparación del personal docente. Le sigue con un 32,7% el ausentismo y con un 19,6% la baja calidad del docente como profesional de la Psicología.

En general, de estos tres aspectos, podemos decir que los porcentajes más altos se reportan en las variables siguientes: exceso de información teórica y poca formación práctica -- (63,9%), falta de una orientación de las materias y de su utilidad en la práctica profesional (54%), carencia de recursos humanos para la enseñanza práctica (49,1%) y falta de preparación del personal docente (45,9%).

Tabla (13)

CARENCIAS O DEFICIENCIAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS

Sí	88,5%
No	8,1
No contestaron	1,6

Tabla (13a)*

CARENCIAS REPORTADAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS

- Falta de continuidad pedagógica entre las materias a lo largo de la carrera,	29,5%
- No existió relación de complementariedad entre las materias de un mismo semestre,	16,3
- Falta de una orientación de las materias y de su utilidad en la práctica profesional.	54,0
- Ausencia de ubicación de las materias en cuanto a su importancia,	13,1
- Exceso de información teórica y poca formación práctica.	63,9
- Predominación de una sola corriente psicológica.	40,9
- No correspondencia entre el contenido de las materias y las necesidades sociales.	39,3
- Ausencia de metas y objetivos de la carrera.	8,1
- Conocimientos poco actualizados.	29,5
- Exceso de formación práctica y poca formación teórica.	6,5

Tabla (13b)*

CARENCIAS EN LA INFRAESTRUCTURA PEDAGOGICA

- Falta de acceso a información pertinente a la carrera,	27.8%
- La información a la que se tenía acceso se centró en una sola aproximación y/o corriente de la Psicología,	26.2
- Carencia de recursos humanos para la enseñanza práctica,	49.1

Tabla (13c)*

CARENCIAS EN EL PERSONAL DOCENTE

- Falta de preparación del personal docente,	45.9%
- Baja calidad del docente como profesional de la Psicología,	19.6
- Ausentismo,	32.7
- Carencia de profesores,	6.5
- Falta de tiempo,	3.2
- Carencia de material especializado,	1.6
- Falta de responsabilidad,	1.6

El 50,8% de los psicólogos reporta que hubo algún intento de cambio en los planes de estudio y, quienes lo promovieron, el 22,9%, reporta que fueron alumnos y profesores, siguiéndole con un 18% los alumnos,

Tabla (14)
INTENTO DE CAMBIO DE LOS PLANES DE ESTUDIO.

Si	50,8%
No	45,9
No contestaron	3,2

Tabla (14a)
PERSONAS QUE PROMOVIERON ALGUN CAMBIO EN LOS PLANES DE ESTUDIO.

- Alumnos	18%
- Autoridades	11,4
- Alumnos y profesores	22,9
- Alumnos, profesores y autoridades	3,2
- No contestaron	1,6

En un mayor porcentaje, el 47.5% de los psicólogos reporta que su formación profesional escolar ha sido regular para el desempeño de las actividades en su empleo actual, le sigue con un 29.5% la opinión de que su formación ha sido suficiente. De los aspectos en que hubo carencias durante su formación profesional escolar, el 40.9% reporta que fueron las de carácter técnico, el 21.3% señala que fueron los metodológicos; mientras que los aspectos que más utilizan los psicólogos son los técnicos (32.7%) y los teóricos (31.1%).

En cuanto a las sugerencias para mejorar la formación profesional del psicólogo, el 34.4% reporta la ubicación del psicólogo en la realidad económica, política y social del país, siguiéndole con un 22.9% una mayor formación práctica y técnica.

Nótese que una de las carencias reportadas son las de carácter técnico, a la vez éste es uno de los aspectos que más utilizan los psicólogos y es una de las sugerencias para mejorar su formación profesional escolar.

Tabla (15)
OPINION DEL PSICOLOGO ACERCA DE SU FORMACION PROFESIONAL

Adecuada	16,3%
Suficiente	29.5
Regular	47.5
Inadecuada	6.5

Tabla (16)
 ASPECTOS EN LOS QUE HUBO CARENCIAS DURANTE SU FORMACION
 PROFESIONAL.

Teóricos	6,5%
Técnicos	40,9
Metodológicos	21,3
Teóricos y técnicos	4,9
Teóricos y metodológicos	1,6
Técnicos y metodológicos	11,4
Teóricos, técnicos y metodológicos	8,1
No contestaron	4,9

Tabla (17)
 ASPECTOS QUE MAS UTILIZA EL PSICOLOGO EN SU FORMACION
 E INFORMACION RECIBIDAS.

Téóricos.	31,1%
Metodológicos	9,8
Técnicos.	32,7
Teóricos y metodológicos	6,5
Teóricos y técnicos	9,8
Metodológicos y técnicos	4,9
Teóricos, metodológicos y técnicos	4,9

Tabla (18)
 SUGERENCIAS PARA MEJORAR LA FORMACION PROFESIONAL DEL
 PSICOLOGO.

- Integración y equilibrio entre teoría y práctica.	11,4%
- Ubicación del psicólogo en la realidad económica, política y social del país.	34,4
- Mayor formación metodológica.	3,2
- Mayor formación práctica y técnica.	22,9
- Mayor preparación del docente.	6,5
- Escenarios reales para la práctica.	3,2
- Mayor formación en investigación.	3,2
- No contestaron.	14,7

III. DATOS LABORALES

El 52.4% de los psicólogos reporta haber tenido antes otro empleo relacionado con la Psicología.

De las funciones desempeñadas por los psicólogos en el área educativa, destacan las siguientes el 16.3% reporta que fueron las de programar repertorios conductuales básicos, conductas sociales y académicas.

En el área clínica destacan con un 6.5% respectivamente, el diagnóstico y la rehabilitación psicológicos, con un 4.9% la orientación psicológica.

En el área social únicamente se reporta con un 3.2% el desarrollo de comunidades y el desarrollo organizacional (1.6%).

En la Psicología del trabajo con un 4.9% el establecer, aplicar y verificar sistemas de evaluación de personal.

Tabla (19)
PSICOLOGOS QUE ANTES DE SU EMPLEO ACTUAL TUVIERON OTRO RELACIONADO CON LA PSICOLOGIA.

Sí	52.4%
No	45.9
No contestaron	1,6

Tabla (19a)
AREA EDUCATIVA

- Aplicar las técnicas para especificar, estructurar y evaluar objetivos de aprendizaje en la elaboración de programas.	4.94
- Aplicar técnicas de programación lineal, matemática y ramificada en la elaboración de material didáctico.	3.2
- Aplicar los principios del análisis conductual en la adquisición, mantenimiento y reducción de conductas escolares.	8.1
- Programar repertorios conductuales básicos, conductas sociales y académicas.	16.3
- Elaborar pruebas diagnósticas, formativas y sumarias.	1.6
- Emplear los métodos de selección, predicción y clasificación escolar.	8.1
- Aplicar las técnicas de registro y análisis de las interacciones sociales en la escuela.	1.6

Tabla (19b)
AREA CLINICA

- Diagnóstico psicológico.	6.54
- Orientación psicológica.	4.9
- Prevención psicológica.	0
- Rehabilitación psicológica.	6.5
- Implementación de diseños de investigación de psicología clínica aplicada.	0

Tabla (19c)
AREA SOCIAL

- Desarrollo de comunidades,	3.2%
- Problemas de conflicto social y su resolución,	0
- Desarrollo organizacional,	1.6
- Opinión pública,	0
- Análisis de los procesos de modernización,	0
- No fueron referidas por los psicólogos,	88.5

Tabla (19d)
PSICOLOGIA DEL TRABAJO

- Aplicar técnicas de control administrativo del personal.	0
- Identificar y aplicar técnicas y métodos psicológicos a la solución de problemas laborales.	0
- Establecer sistemas de enseñanza, capacitación o entrenamiento.	1.6
- Establecer, aplicar y verificar sistemas de evaluación de personal.	4.9
- Programar repertorios conductuales en los trabajadores.	0
- Especificar y establecer cambios en el medio ambiente laboral.	0
- Discriminar las contingencias económicas-sociales y políticas del marco del trabajo.	0
- Establecer y aplicar los estudios de investigación de mercados y desarrollo en general de los recursos humanos.	1.6
- No fueron referidas por los psicólogos,	85.2

Entre las causas de cambio de empleo señaladas por los psicólogos se encuentran con un 21,3% las de carácter personal, siguiéndole con un 19.6% el interés por otra área de la Psicología, con un 18% respectivamente a que no había posibilidades de superación profesional y a que existían restricciones que le impedían desempeñarse profesionalmente.

Tabla (20)*
CAUSAS DE CAMBIO DE EMPLEO.

- Personales.	21,3%
- Por mejorar su situación económica,	16.3
- Por dificultades en su relación con el equipo de trabajo.	16.1
- Por carencias teóricas o metodológicas para desempeñar su trabajo.	0
- Por poseer interés en otra área de la Psicología.	19.6
- Por tener un salario no adecuado a sus funciones.	13.1
- Por despido.	3.2
- Únicamente cubrió un contrato de tiempo fijo.	6.5
- Porque las actividades que desempeñaba no tenían relación con la Psicología.	3.2
- Porque no había posibilidades de superación profesional.	18.0
- Porque existían restricciones que le impedían desempeñarse profesionalmente.	18.0
- No contestaron.	3.2

El 62,2% de los psicólogos reporta laborar en una institución de carácter público; los aspectos de la Psicología que abarcan estas instituciones son la orientación y el consejo escolar, así lo reporta el 96,7%, siguiéndole con un 72,1% el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje.

El requisito para obtener su empleo actual, fue haber concluido sus estudios en Psicología, así lo reporta el 47,5%, le sigue con un 31,1% el haber obtenido la licenciatura. De los psicólogos que reportaron que uno de los requisitos fue la acreditación de cursos (el 8,1%), el área o tema fue la orientación vocacional (3,2%); asimismo, el 3,2% no reportó qué organismos brindaron dichos cursos.

Tabla (21)
CARACTER DE LA INSTITUCION DONDE LABORAN ACTUALMENTE LOS PSICOLOGOS.

Pública	62,2%
Privada	26,2
Organismo extranjero	0
Público y privado	6,5
No contestaron	4,9

Tabla (22)*

ASPECTOS DE LA PSICOLOGIA QUE ABARCA EL CENTRO DONDE
LABORAN ACTUALMENTE LOS PSICOLOGOS,

- Aspectos sociales de la educación,	42,6%
- Medición y evaluación en educación,	54,0
- Mejoramiento del proceso enseñanza- aprendizaje,	72,1
- Orientación y consejo escolar,	96,7
- Investigación educativa,	19,6
- Tratamiento y servicios educativos,	63,9

Tabla (23)*

REQUISITOS PARA OBTENER SU EMPLEO ACTUAL.

- Grado académico.	
. Pasante	47.5%
. Licenciatura	31.1
. Maestría	1.6
. Doctorado	0
. Especialización	6.5
- Promedio de calificaciones.	14.7
- Aprobar examen de conocimientos teóricos.	4.9
- Experiencia profesional mínima de :	
. 1 a 5 años	8.1
. 6 a 10 años	1.6
. 11 a 15 años	0
- Experiencia en alguna área	
. Educativa	16.3
. Clínica	3.2
. Social	0
. Trabajo	0
. Educativa y clínica	1.6
. Educativa, social y del trabajo.	1.6
- Idioma.	11.4
- Especialidad en alguna área	
. Educativa	11.4
. Clínica	3.2
. Social	0
. Trabajo	0
- Cursos de capacitación, actualización y adiestramiento.	8.1
- Edad.	0
- Sexo	0

Tabla)

ASIGNA DE LOS CURSOS DE CAPACITACION, ACTUALIZACION
Y EXAMINAMIENTO

- Asignación vocacional	3,2%
- Psicoterapia psicoanalítica del adolescente.	1,6
- Asignación vocacional y psicoterapia psicoanalítica del adolescente.	1,6
- Asignaron.	1,6

Tabla)

OTROS QUE BRINDO LOS CURSOS.

- Instituto Mexicano de Psicoterapia psicoanalítica del Adolescente.	1,6%
- Instituto de Bachilleres.	1,6%
- Universidad Autónoma del Estado de México.	1,6
- Asignaron.	3,2

El 62,2% de los psicólogos reporta que la institución donde la boran actualmente requiere de su capacitación y, el 54% señala que la institución promueve su capacitación a través de cursos internos (39,3%); un 14,7% reporta que es a través de permisos con goce de sueldo.

Tabla (24)

PSICOLOGOS QUE REPORTAN QUE LA INSTITUCION DONDE LABORAN ACTUALMENTE REQUIERE DE SU CAPACITACION.

Sí	62,2%
No	31,1%
No contestaron	6,5

Tabla (24a)

LA INSTITUCION DONDE LABORA ACTUALMENTE EL PSICOLOGO PROMUEVE SU CAPACITACION.

Sí	54,0%
No	45,9

Tabla (24b)*

FORMA EN QUE LA INSTITUCION DONDE LABORA ACTUALMENTE EL PSICOLOGO FAVORECE SU CAPACITACION.

- A través de becas.	4,9%
- A través de permisos con goce de sueldo.	14,7
- A través de cursos internos.	39,3
- A través de paquetes didácticos.	9,8
- Intercambio académico dentro del país.	6,5
- Intercambio académico fuera del país.	1,6
- Cursos de capacitación en instituciones externas.	11,4

IV. CARACTERISTICAS DE LA PRACTICA PROFESIONAL

El mayor porcentaje de psicólogos encuestados (96,72%) reporta que las actividades del área o departamento en que labora son la orientación educacional, la asesoría psicológica (62,29%), tecnología para el proceso de enseñanza-aprendizaje (47,54%), siendo la actividad menos favorecida la investigación (4,9%). Estas actividades la desempeña principalmente con personas de áreas afines a la educación (67,21%) y con otros psicólogos - (49,18%), sin que las actividades de otro personal dependan de las funciones del psicólogo (86,88%).

Tabla (25)*

ACTIVIDADES DEL AREA O DEPARTAMENTO DONDE LABORA ACTUALMENTE.

- Registro, medición y evaluación de la conducta	40.98%
- Planeación y desarrollo de recursos humanos.	6.55
- Asesoría psicológica	62.29
- Orientación educacional.	96.72
- Administración educativa	13.11
- Terapia Psicológica	31.14
- Tecnología para el proceso enseñanza-aprendizaje	47.54
- Investigación	4.9
- Docencia	44.26
- Elaboración de planes y programas de estudio	24.59

Tabla (26)*
 TIPO DE PERSONAS CON LAS QUE REALIZA SUS ACTIVIDADES
 EL PSICOLOGO.

- Individualmente.	45.9%
- Con otros psicólogos.	49.18
- Con personas de áreas afines a la educación.	67.21
- Con personas de áreas afines a la psicología.	18.03

Tabla (27)
 DEPENDE DEL PSICOLOGO DIRECTAMENTE EL TRABAJO QUE
 REALIZAN OTRAS PERSONAS.

Si	11.47%
No	86.88
No contestaron.	1.63

Tabla (27a)
 TIPO DE PERSONAL QUE DEPENDE DEL PSICOLOGO.

1. Otros psicólogos.	3.27%
2. Pedagogos.	
3. Profesores.	4.9
4. Trabajadores sociales.	
5. Secretarias.	
6. 1, 2, 3	1.63
7. 1, 2, 3, 4, 5	1.63
Respuesta no necesaria:	86.88
No contestaron.	1.63

Para un 67,21% las actividades son determinadas por el psicólogo mismo tomando en cuenta los objetivos de la institución, para desempeñar actividades como orientación educativa (88,52%), modificación de conductas individuales en instituciones educativas (63,93%) y asesoría psicológica referente a problemas sociales y emocionales (62,29%); desarrollando estas actividades con población de ambos sexos (83,6%), con edades que se encuentran entre los 14-18 años (47,54%) de un nivel socioeconómico medio (34,42%) en un medio urbano (90,1%).

Tabla (28)*

PERSONAL QUE ASIGNA LAS ACTIVIDADES AL PSICOLOGO.

- Asignadas por altos directivos de la institución.	39,34%
- Definidas por altos directivos de la institución y usted.	16,39
- Determinadas por usted tomando en cuenta los objetivos de la institución.	67,21
- No lo saben.	3,27

Tabla (29)*

ACTIVIDADES QUE DESEMPEÑA EL PSICOLOGO,

- Formulación de problemas de investigación y su solución.	11.47%
- Solución de problemas relacionados con la capacitación, adiestramiento o asesoría de recursos humanos.	13.11
- Elaboración de tesis psicométricos,	11.47
- Aplicación de tests psicométricos estandarizados.	57.37
- Modificación de conductas grupales en instituciones educativas.	57.37
- Modificación de conductas individuales en instituciones educativas.	63.93
- Orientación educativa.	88.52
- Elaboración de material didáctico.	27.86
- Elaboración de textos programados o semiprogramados.	1.63
- Elaboración o aplicación de estrategias instructurales que favorezcan el aprendizaje.	54.09
- Asesoría psicológica referente a problemas sociales y emocionales.	62.29
- Terapia de rehabilitación educativa.	14.75
- Elaboración de planes de estudio, currículos o programas.	4.9
- Administración educativa.	8.19
- Docencia.	36.06

Tabla (30)
 CARACTERISTICAS DE LA POBLACION QUE ATIENDE EL PSICOLOGO.

<u>SEXO</u>	
1. Masculino.	4,9%
2. Femenino.	8,19
3. Ambos	83,6
No contestaron.	3,27
<u>EDAD</u>	
1. 7 a 13 años	8,19
2. 14 a 18 años	47,54
3. 19 a 30 años	1,63
4. 31 a 60 años	3,27
5. 1 y 2	31,14
6. 2 y 3	4,9
7. 1, 2, 3, 4	3,27
<u>NIVEL SOCIOECONOMICO</u>	
1. Bajo	18,03
2. Medio	34,42
3. Alto	14,75
4. 1, 2	16,39
5. 1, 3	1,63
6. 2, 3	11,47
7. 1, 2, 3	1,63
No contestaron	1,63
<u>UBICACION GEOGRAFICA</u>	
1. Ríral	0
2. Urbana	90,1
3. Ambas	1,6
No contestaron.	8,1

Los psicólogos encuestados respondieron que las corrientes o aproximaciones psicológicas que más utiliza en su empleo actual es el eclecticismo (44,26%), el análisis experimental de la conducta (31,14%) y el psicoanálisis (24,59%) con una tendencia, por un lado, para aplicarse dentro de alguna institución en forma individual y de grupo, por otro lado, en cuanto a la utilización de estos enfoques fuera de instituciones, ésta se hace también en forma individual.

Tabla (31)*
 APROXIMACION, CORRIENTE O TENDENCIA PSICOLOGICA QUE
 UTILIZA EL PSICOLOGO EN SU EMPLEO ACTUAL.

- Análisis experimental de la conducta	31,14%
- Cognoscitivismo	21,31
- Psicoanálisis	24,59
- Psicología materialista-dialéctica	3,27
- Psicofisiología	
- Ecléctica	44,26
- No contestaron	6,55

Tabla (31a)
ENFOQUE BAJO EL CUAL UTILIZA DICHA CORRIENTE.

DENTRO DE LA INSTITUCION, EN FORMA	
1. Individual	6.55%
2. De grupo	4.9
3. De comunidades	
4. 1, 2	75.4
5. 1, 3	
6. 2, 3	
7. 1, 2, 3	4.9
Respuesta no necesaria	4.9
No contestaron	3.27
FUERA DE LA INSTITUCION. EN FORMA	
1. Individual	13.11
2. De grupo	1.63
3. De comunidades	3.27
4. 1, 2	11.47
5. 1, 3	1.63
6. 2, 3	1.63
7. 1, 2, 3	8.19
Respuesta no necesaria	55.73
No contestaron	3.27

El 47.54% de los psicólogos señalaron en primer lugar que los conocimientos necesarios para desempeñar su empleo actual fueron adquiridos durante su formación profesional, en segundo lugar consideraron haberlos obtenido por su experiencia laboral (26.22%), en tercer lugar (13.11%) durante cursos de capacitación y en último lugar, en forma autodidacta (9.83%).

El 42.62% de los psicólogos considera haber adquirido las habilidades necesarias para su desempeño profesional, por su experiencia laboral, en segundo lugar el 21.31% consideró haberlas adquirido durante su formación profesional en psicología, en tercer lugar (13.11%) consideró haberlas adquirido en forma autodidacta y en último lugar, durante cursos de capacitación (6.55%).

Tabla (32)*

FORMA EN QUE ADQUIRIRIO CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES EL PSICOLOGO PARA DESEMPEÑARSE EN SU EMPLEO.

CONOCIMIENTOS	0	1	2	3	4
- Por su experiencia laboral.	16.39	14.75	26.22	9.83	4.9
- Durante cursos de capacitación.	16.39	4.9	6.55	13.11	6.55
- En forma autodidacta.	16.39	13.11	14.75	11.47	9.83
- Durante su formación profesional en psicología.	16.39	47.54	9.83	4.9	1.63
HABILIDADES					
- Por su experiencia laboral.	13.11	42.62	16.39	6.55	1.63
- Durante cursos de capacitación.	13.11		9.83	11.47	6.55
- En forma autodidacta.	13.11	16.39	9.83	13.11	6.55
- Durante su formación profesional en psicología.	13.11	39.34	21.31	6.55	3.27

Los 4 rubros que agrupan las posibles respuestas del psicólogo fueron: conocimientos, habilidades, dificultades en sus relaciones humanas y aspectos administrativos,

Los datos muestran que en cuanto a conocimientos el psicólogo respondió que aquello que representa una dificultad son los conocimientos prácticos insuficientes (47,54%).

En el caso de las habilidades la dificultad primordial se presenta al evaluar las técnicas utilizadas (26,22%) y al aplicar las técnicas conocidas a un problema específico (24,59%).

La dificultad que más se reportó en las relaciones humanas es la referida a la relación con pacientes, clientes, alumnos o sujetos (73,77%).

En relación a los aspectos administrativos la muestra reportó la mayor dificultad el carecer de material de trabajo (47,54%) y desconocimiento de su trabajo por parte de sus jefes o altas autoridades (40,98%).

Asociado a esto tenemos que en cuanto a las técnicas que utiliza actualmente el psicólogo y que modificaría son las técnicas de intervención (19,67%), aunque debe considerarse, que las causas por las que el psicólogo no participa en las situaciones de su área o departamento se debe a una combinación

que muestra: falta de preparación profesional, falta de experiencia laboral y porque otros profesionistas cubren esta área (50.81%),

Tabla (33)*

CASOS QUE PRESENTAN UNA DIFICULTAD PARA EL DESEMPEÑO DE LAS ACTIVIDADES DEL PSICOLOGO.

CONOCIMIENTOS	
- Conocimientos teóricos insuficientes,	27.86%
- Conocimientos obsoletos,	19.67
- Conocimientos prácticos insuficientes,	47.54
- Desconocimiento del vocabulario técnico de otras disciplinas,	9.83
- Necesidad de conocimientos muy especializados,	19.67
HABILIDADES	
- Dificultad para aplicar las técnicas conocidas a un problema específico,	24.59
- Dificultad para determinar la técnica adecuada a un problema específico,	22.95
- Dificultad para determinar y/o aislar el problema a resolver,	13.11
- Dificultad para evaluar las técnicas utilizadas,	26.22
RELACIONES HUMANAS	
- Dificultad para relacionarse con las autoridades,	14.75
- Dificultad para relacionarse con los compañeros o colaboradores,	8.19
- Dificultad para relacionarse con pacientes, clientes, alumnos o sujetos,	73.77
ADMINISTRATIVAS	
- Carencia de planes específicos para las actividades que usted desempeña,	16.39
- Carencia de material de trabajo,	47.54
- Exceso de funciones asignadas a usted,	32.73
- Desconocimiento de su trabajo por parte de su jefe o altas autoridades,	40.98
- Presupuesto insuficiente para cubrir las necesidades de trabajo,	27.86
- Limitación en la toma de decisiones,	40.98

Tabla (34)
 TECNICAS QUE MODIFICARIA DE LAS QUE UTILIZA ACTUALMENTE EN SU EMPLEO.

1. Técnicas de intervención.	19,67%
2. Técnicas de diagnóstico.	13,11
3. Técnicas de investigación.	11,47
4. 1,2	14,75
5. 1,3	3,27
6. 2,3	1,62
7. 1,2,3	6,55
Respuesta no necesaria,	45,9

Tabla (35)
 CAUSAS POR LAS QUE EL PSICOLOGO NO PARTICIPA EN LAS SITUACIONES DE SU AREA O DEPARTAMENTO.

1. Falta de preparación profesional,	4,9%
2. Falta de experiencia laboral.	3,27
3. Otros profesionistas cubren esta actividad.	39,34
4. 1,2	
5. 1,3	
6. 2,3	1,63
7. 1,2,3	50,81

IV. NECESIDADES DE EDUCACION CONTINUA

El 88.52% de los psicólogos contestaron que sí se actualizan por su propia cuenta, asistiendo a actividades de actualización (67.21%), principalmente por interés personal (85.24%); por necesidad de renovar sus conocimientos (70.49%) y por demandas que le plantean sus actividades profesionales (57.37%) siendo también la de menor porcentaje aquella que se relaciona con las normas y lineamientos de la institución donde trabaja (1.63%). Para este fin el psicólogo ha utilizado principalmente los cursos (49.18%), conferencias (39.34%) y seminarios (34.42%), siendo los menos señalados los encuentros (11.47%). Estos datos se corroboran en el cuadro siguiente que muestra que los porcentajes de elección son: cursos (37.7%), conferencias (26.22%) y seminarios (22.95%), con una asistencia de 1 a 5 de estos eventos.

Tabla (36)
EL PSICOLOGO SE ACTUALIZA POR SU PROPIA CUENTA.

Sí	88.52%
No	8.19
No contestaron	3.27

Tabla (36a)*

CAUSAS POR LAS QUE SE ACTUALIZA EL PSICOLOGO,

- Por requisitos para ingresar a un empleo,	4.9%
- Por demandas que le plantean sus actividades profesionales.	57.37
- Por normas y lineamientos de la institución donde trabaja.	1.63
- Como medio para ascender escalafonariamente en su empleo.	3.27
- Por interés personal.	85.24
- Por necesidad de renovar sus conocimientos.	70.49

Tabla (37)

ASISTENCIA DEL PSICOLOGO A ACTIVIDADES DE ACTUALIZACION.

Sí	67.21%
No	29.5
No Contestaron	3.27

Tabla (37a)*

MODALIDADES DE ACTUALIZACION A LAS QUE ASISTE EL PSICOLOGO.

- Seminarios	34.42%
- Conferencias	39.34
- Cursos	49.18
- Congresos	22.95
- Talleres	19.67
- Encuentros	11.47
- No contestaron	1.63

Tabla (37b)*

MODALIDADES DE CURSOS DE CAPACITACION Y NUMERO DE ESTOS A LOS QUE HA ASISTIDO EL PSICOLOGO.

MODALIDADES	1 a 5	6 a 10	11 a 15	16 a 20
- Seminarios	22.95%	3.27%		1.63%
- Conferencias	26.22	3.27		3.27
- Cursos	37.7	3.27		
- Congresos	13.11			
- Talleres	13.11			
- Encuentro	6.55	1.63		

Tabla (37c)* -

TEMAS ABORDADOS EN LAS ACTIVIDADES DE ACTUALIZACION
A LAS QUE HA ASISTIDO EL PSICOLOGO,

- Desarrollo psicológico normal y anormal de la infancia a la adolescencia (educación sexual, farmacodependencia, problemas de conducta, etc.).	29.5%
- Sociología de la educación y marginación social.	6.55
- Técnicas de diagnóstico clínico y psicoterapia aplicada a factores situacionales internos que influyen en el aprendizaje (dinámica de la familia, manejo de grupos, relaciones humanas, etc.).	34.42
- Programas de remedio académico (hábitos de estudio, lecto-escritura, cálculo matemático, etc.).	13.11
- Orientación vocacional.	29.5
- Métodos y técnicas para la elaboración, programación, evaluación y conducción de planes y programas de estudio.	6.55
- Análisis disciplinario de la psicología educativa.	11.47
- Métodos de investigación en educación.	6.55
- No contestaron.	4.9

Tabla (37d)

CARACTER DE LAS INSTITUCIONES QUE HAN BRINDADO SERVICIOS
DE ACTUALIZACION.

1. Público	29.5%
2. Privado	9.83
3. Organismo extranjero	
4. 1,2	27.86
Respuesta no necesaria	31.14
No contestaron	1.63

Tabla 37e)

ASPECTOS DE INTERES EN LA ACTUALIZACION DEL PSICOLOGO.

1. Teórico	1,63%
2. Metodológico	4,9
3. Desarrollo de habilidad práctica	18,03
4. 1,2	8,19
5. 1,3	19,67
6. 2,3	3,27
7. 1,2,3	11,47
Respuesta no necesaria	31,14
No contestaron	1,63

El 59.01% de los psicólogos reporta que los efectos presentados por su asistencia a cursos de actualización es la preparación para solucionar los problemas de su actividad profesional, un mejor respaldo teórico en sus actividades profesionales -- (47.54%) y mayor habilidad para desarrollar sus actividades -- profesionales; siendo la opción con menor porcentaje (8.19%) aquella que plantea que uno de los efectos sea para titularse.

Tabla (37f)*

EFFECTOS PRESENTADOS POR LA ASISTENCIA DE LOS PSICOLOGOS A CURSOS DE ACTUALIZACION.

- Ascenso en el empleo.	0
- Preparación para solucionar los problemas de su actividad profesional.	59.01%
- Mejorar el trabajo interdisciplinario.	34.42
- Un mejor respaldo teórico en sus actividades profesionales.	47.54
- Mayor habilidad práctica para desarrollar sus actividades profesionales.	47.54
- Mayor respaldo metodológico para desempeñar su actividad profesional.	26.22
- Ubicar histórica y filosóficamente algunos planteamientos en psicología o en educación.	11.47
- Transformar su concepción para abordar los fenómenos psicológicos o las relacionadas con educación.	19.67
- Informarse de los últimos avances de la disciplina.	29.5
- Para titularse.	8.19
- Como reconocimiento para su curriculum profesional.	8.19
- No contestaron.	1.63

En general los porcentajes para cada opción son bajos. Sin embargo en cuanto a conocimientos los requerimientos son principalmente en corrientes pedagógicas (9.83%) y en instrumentos de evaluación individual y grupal (9.83%). En lo referente a las habilidades el mayor requerimiento se da en las cuestiones relacionadas a las técnicas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje (16.39%).

Tabla (38)*

CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES QUE REQUIERE EL PSICOLOGO PARA RELACIONARSE CON OTROS PROFESIONISTAS.

CONOCIMIENTOS	
- Corrientes pedagógicas,	9.834
- Instrumentos de evaluación individual y grupal.	9.83
- Psicología social,	3.27
- Técnicas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.	6.55
- Problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	6.55
- Psicofisiología en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	4.9
- Psicología social, filosofía y matemáticas.	0
- Psicología educativa.	3.27
- Adolescencia.	3.27
- Conocimiento de términos teóricos.	1.63
- Relaciones humanas.	3.27
- No contestaron.	1.63
HABILIDADES	
- Corrientes pedagógicas.	1.63
- Instrumentos de evaluación individual y grupal.	6.55
- Psicología social.	1.63
- Técnicas para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.	16.39
- Problemas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	3.27
- Psicofisiología en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1.63
- Psicología social, filosofía y matemáticas.	0
- Psicología educativa.	0
- Adolescencia.	0
- Conocimiento de términos técnicos	0
- Relaciones humanas.	1.63
- No contestaron.	1.63

Al 86,88% de la muestra le interesaría participar en eventos de actualización, capacitación y adiestramiento que versaran sobre temas como: técnicas de diagnóstico clínico y psicoterapia aplicadas a factores situacionales e internos que influyen en el aprendizaje (dinámica de grupos, relaciones humanas, etc.) (60,65%); desarrollo psicológico normal y anormal de la infancia a la adolescencia (educación sexual, farmacodependencia, problemas de conducta, etc.) (32,79%).

Tabla (39)
INTERES DEL PSICOLOGO POR PARTICIPAR EN CURSOS DE ACTUALIZACION, CAPACITACION Y/O ADIESTRAMIENTO.

Si	86,88%
No	8,19
No contestaron	4,9

Tabla (39a)*

TEMAS QUE LE INTERESARÍAN AL PSICOLOGO PARA SU ACTUALIZACION
CAPACITACION Y/O ADIESTRAMIENTO.

- Desarrollo psicológico normal y anormal de la infancia a la adolescencia (educación sexual, farmacodependencia, problemas de conducta, etc.).	32,78%
- Sociología de la educación y marginación social.	8,19
- Técnicas de diagnóstico clínico y psicoterapia aplicadas a factores situacionales o internos que influyen en el aprendizaje (dinámica de grupos, relaciones humanas, etc.).	60,65
- Programas de remedio académico (hábitos de estudio, lecto-escritura, cálculo matemático, etc.).	14,75
- Orientación vocacional y educativa.	16,39
- Técnicas y métodos para la elaboración, programación, evaluación y conducción de planes y programas de estudio.	11,47
- Análisis disciplinario de la psicología educativa.	11,47
- Métodos de investigación en educación.	8,19
- No contestaron.	14,75

Las limitaciones que más se presentan son; el costo de los eventos (22.95%) y la carencia de información en cuanto a instituciones, empresas escuelas, etc., que imparten eventos de actualización, capacitación y/o adiestramiento (22.95%). Aún así es necesario reconocer que las modalidades de actualización que el psicólogo prefiere son: cursos de capacitación y/o adiestramiento (83.6%), seminarios (70.49%) y talleres (65.57%); ya que las modalidades de actualización que están al alcance del psicólogo son: conferencias (52.45%), cursos de capacitación y/o adiestramiento (49.18%), seminarios (45.9%), debido a sus ingresos económicos, disponibilidad de horario y características de su empleo actual.

Tabla (39b)*
 LIMITACIONES QUE ENFRENTA EL PSICOLOGO PARA SU ACTUALIZACION,
 CAPACITACION Y/O ADIESTRAMIENTO.

- Falta de tiempo,	21.31%
- El costo de los eventos es elevado o fuera de sus posibilidades.	22.95
- No se promueven eventos relacionados con sus intereses.	1.63
- Carece usted de información en cuanto a instituciones, empresas, escuelas, etc., que imparten dichos eventos.	22.95
- No contestaron.	3.27

Tabla (40)*

MODALIDADES DE ACTUALIZACION QUE EL PSICOLOGO CONSIDERA MAS ADECUADAS.

- Seminarios	70,49%
- Conferencias	52,45
- Cursos de capacitacion y/o adiestramiento	83,6
- Talleres	65,57
- Encuentros	47,54
- Congresos	45,9

Tabla (40a)*

MODALIDADES DE ACTUALIZACION AL ALCANCE DEL PSICOLOGO.

- Seminarios	45,9%
- Conferencias	52,45
- Cursos de capacitación y/o adiestramiento	49,18
- Talleres	34,42
- Encuentros	22,95
- Congresos	1803

Los medios considerados más adecuados para informarse de oportunidades de actualización son: revistas especializadas (63,93%), difusión por correspondencia (60,65%) e información universitaria (45,9%).

Tabla (41)*

MEDIOS DE COMUNICACION QUE EL PSICOLOGO CONSIDERA IDONEOS PARA INFORMARSE DE OPORTUNIDADES PARA SU ACTUALIZACION.

- Radio.	22.95%
- Televisión.	18,03
- Prensa.	34.42
- Revistas especializadas	63.93
- Difusión dentro del medio laboral.	39.34
- Difusión por correspondencia.	60,65
- Información universitaria.	45.9

En su mayoría (54.09%) los psicólogos no utilizan dichos medios como forma de actualización lo cual se corrobora con el cuadro siguiente en que el 63,93% no eligió ningún medio como forma de actualización y solamente el 11,47% contestó utilizar ya sea revistas científicas, Gaceta UNAM y/o la prensa, considerando que el 63,93% de la muestra no tienen suscripción a publicaciones relacionadas con su área (lo cual se corrobora en el cuadro posterior en donde el 67,21% no contestó a la pregunta).

Tabla (42)
UTILIZACION DE MEDIOS DE COMUNICACION MASIVA COMO
FORMA DE ACTUALIZACION.

Sí	34.42%
No	54.09
No contestaron	11.47

Tabla (42a)
 MEDIOS DE COMUNICACION MASIVA USADOS COMO FORMA
 DE ACTUALIZACION.

1. Revistas científicas.	9,83%
2. Boletines.	3,27
3. Gacetas, UNAM.	1,63
4. Prensa.	1,63
5. Televisión Canal 11 y 13.	3,77
6. 1,5	1,63
7. Radio	
8. 4,5,7	1,63
9. 4,3,1	11,47
Respuesta no necesaria, No contestaron.	63,93

Tabla (43)
 SUSCRIPCION DEL PSICOLOGO A REVISTAS RELACIONADAS
 CON SU AREA.

Sí	29,5%
No	63,93
No contestaron.	6,55

Tabla (43a)
 REVISTAS UTILIZADAS POR EL PSICOLOGO,

1. Asociación Mexicana de Psicología,	4,9%
2. Revista de Psicología UNAM,	8,19
3. Revista encuentros educativos de UNICEF.	1,63
4. Pórfiles Educativos,	
5. Journal.	1,63
6. Family Therapy.	
7. 1 y 4	
8. 3, CONACYT.	1,63
9. 3 y 8	
10. 3 y 6	1,63
11. Psicoanálisis.	1,63
12. 2 y 4	1,63
Respuesta no necesaria.	67,21
No contestaron.	9,83

El 75.4% de los psicólogos reporta no tener membresía en asociaciones científicas, lo que se corrobora ya que el 83.60% no contestó en cuanto a las asociaciones científicas a las que pertenece e igualmente sucedió en los cuadros posteriores ya que no contestaron el 85.4% en cuanto a los objetivos de las asociaciones a las que perteneciera ni las funciones que podría tener en alguna institución científica 86.88%

Tabla (44)
MEMBRESIA DEL PSICOLOGO EN ASOCIACIONES CIENTIFICAS,

Sí	11.47%
No	75.4
No contestaron	13.11

Tabla (44a)
ASOCIACIONES CIENTIFICAS A LAS QUE PERTENECE EL PSICOLOGO,

1. IMMPA.	1.63%
2. Asociación Mexicana de Psicología,	
3. Asociación Mexicana de Psicología,	1.63
4. Instituto Mexicano de Terapia Familiar	
5. Instituto Mexicano de Psicoanálisis,	1.63
6. Asociación de Psicólogos Industriales.	
7. Universidad del Nuevo Mundo,	1.63
8. AMPO.	1.63
9. 4 y 3	1.63
10. 8 y 3	1.63
Respuesta no necesaria	83.60
No contestaron	4.9

Tabla (44b)

OBJETIVOS DE LAS ASOCIACIONES CIENTIFICAS A LAS QUE PERTENECE EL PSICOLOGO.

- Mantener actualizado e intercambio de experiencias, promoción, eventos para este objetivo.	3.27%
- Preparación de psicoanalistas y dar servicio a personas de escasos recursos.	3.27
- Divulgación de tópicos y terapias en psicología.	1.63
- Reafirmar conocimientos de sexología desde el punto de vista psicológico, médico y familiar.	
- Investigación, aplicación, información y formación en psicoanálisis.	1.63
Respuesta no necesaria	85.24
No contestaron	4.9

Tabla (44c)

FUNCIONES QUE DESEMPEÑA EL ENTREVISTADO EN LA ASOCIACION.

1. Socio, miembro	4.9%
2. Alumno	1.63
3. Maestro y supervisión	1.63
4. Dirección técnica.	
Respuesta no necesaria	86.88
No contestaron	4.9

En cuanto a la realización de otros estudios el 70,6% reporta no cursar otros, Esto lo muestran las tablas 45, 45a y 45b,

Tabla (45)
CURSA ACTUALMENTE OTROS ESTUDIOS.

Sí	8,19%
No	78,6
No contestaron	22,9

Tabla (45a)
OTROS ESTUDIOS QUE CURSA ACTUALMENTE EL PSICOLOGO.

1. Cursos de sexualidad humana e inglés	1.63%
2. Parapsicología	1.63
3. Maestría	1.63
4. Licenciatura en educación primaria	1.63
5. Ciencias Básicas	1.63
6. Seminarios en psicoanálisis	
7. Licenciado en administración en educación	1.63
Respuesta no necesaria	80.32
No contestaron	9.8

Tabla (45b)
MOTIVOS PARA DESARROLLAR OTROS ESTUDIOS.

1. Por necesidades laborales	
2. Personal	4.9%
3. Por deseos de indagar	
Respuesta no necesaria	86.88
No contestaron	8.19

6. CONCLUSIONES

Es importante advertir que para las propias características de este trabajo, se partió de un análisis histórico descriptivo de las categorías contempladas para llegar a una ubicación actual de las mismas, lo cual a través de confrontaciones con el estudio empírico nos permitió obtener datos de relevancia referidos a las necesidades de educación continua, pero circunscritos a las actividades del psicólogo que desarrolla su práctica profesional en la educación media básica. Razón por la cual, las reflexiones aquí vertidas son válidas únicamente para poblaciones similares y ajustándose a las características del momento actual.

Como pudo observarse, se le dió mayor peso a la investigación documental ya que la elaboración de un marco teórico-conceptual nos permitiría la delimitación más precisa de la incidencia de las categorías propuestas en la manifestación de necesidades de educación continua. Otro aspecto que consideramos importante señalar fue el contexto en el que se generó esta investigación pues fue a principios de los ochentas que surgieron y se desarrollaron una serie de investigaciones alrededor de la formación y práctica

profesionales del psicólogo. Varios de los datos reportados de éstos han sido retomados en esta investigación.

Dentro de los antecedentes revisados encontramos una formación profesional del psicólogo apegada a las orientaciones profesionales liberales de una universidad bajo un modelo napoleónico, cuestión que la llevó a ubicarse dentro de una facultad con énfasis en las actividades académicas y una incipiente investigación regida en su totalidad por esquemas e investigaciones generadas en otros países. De ahí que los enfoques o vertientes teórico y metodológicos fueron implantados sin tomar en cuenta un análisis del papel que podía jugar esta disciplina de acuerdo con las características y necesidades del país. Repercutiendo en la orientación actual de la psicología al seguir estableciendo una dependencias teórico-metodológica, al retomar en muchos casos enfoques y planteamientos en forma acrítica sin considerar las características y necesidades de nuestra población.

Esto fue evidente cuando a finales de los setentas se comenzaron a realizar una serie de eventos que giraron alrededor de la discusión sobre el perfil profesional del psicólogo en general con el fin de orientar la curricula del creciente número de escuelas que estaban creandose en ese período y, aunado a esto, la necesidad de definir una identidad profesional del psicólogo que le permitiera ubicarse en la sociedad y frente a otros profesionales

afines. Dentro de esta serie de eventos, cobran especial relevancia las propuestas de perfil profesional realizadas por académicos e investigadores del Departamento de Psicología Educativa de la UNAM con base en los resultados reportados en investigaciones sobre la formación y práctica profesional del psicólogo y del mercado laboral del psicólogo en general y del psicólogo educativo en específico, han tratado de promover nuevas tendencias en la formación y práctica profesionales del psicólogo educativo.

De esta manera, podemos encontrar las primeras propuestas de perfil profesional del psicólogo en las cuales no se establecía una diferencia entre lo que era el perfil profesional y el perfil académico, dándose mayor énfasis a este último y además no había una continuidad en los trabajos, ya que reiteradamente las formulaciones eran repetidas: crear una psicología acorde con las necesidades sociales y características de nuestra población con conocimientos y métodos propios. A esto aunamos el hecho de que tales planteamientos no tuvieron una fundamentación explícita sobre dichas necesidades y características de la población, lo cual llevó a generar dichas propuestas basándose en las opiniones de los directivos y funcionarios que participaron en dichos eventos.

Posteriormente, en contraste con las primeras experiencias, en los ochentas las propuestas generadas cuentan con una fundamentación producto de una investigación

más elaborada, tanto del perfil profesional del psicólogo en general, como del educativo. De las cuales podemos destacar, en el caso de los perfiles profesionales del psicólogo educativo, la intención por establecer una visión que rescatara elementos teóricos de otras áreas de la psicología y un incipiente interés por incluir enfoques de otras disciplinas necesarias al psicólogo en su práctica profesional. No desconocemos los avances de estos planteamientos, sin embargo, su efecto en el curriculum formal se ha visto limitado por los procesos y estructuras administrativas y de gobierno de la institución, pero en el curriculum real se notan ligeros cambios aislados o de las potencialidades favorecedoras de estas propuestas.

La elevada influencia del perfil profesional académico sobre el perfil profesional del psicólogo aún es notoria, lo cual conlleva a un determinismo de enfoques teóricos y de habilitación metodológica desacorde con las demandas sociales y del mercado de trabajo que determinan severas limitaciones a la práctica de este profesional en su labor cotidiana. Si a esto sumamos la imagen que se tiene del psicólogo en el mercado laboral, limita aún más la inserción del psicólogo en otros campos favoreciendo una práctica profesional dominante aplicando conocimientos y técnicas para el diagnóstico e intervención, a un nivel individual y de pequeños grupos, dentro de instituciones (a diferencia de la concepción profesionalizante liberal de los inicios de la

psicología como profesión). El psicólogo educativo aún no se ha podido sustraer a esta dinámica imperante.

Cabe resaltar en este sentido, las características del mercado laboral en que se insertan las diversas prácticas de las profesiones, dichas características están determinadas por las relaciones sociales de producción de capital que se manifiestan en la conformación de dos sectores fundamentales: orgánico y de servicios, en los cuales se presentan de diferente manera la división técnico-jerárquica del trabajo estableciéndose heterogéneas e irregulares relaciones para el acceso (requisitos para ingresar: experiencia laboral, nivel educativo y grado académico, características personales, dominio específico de conocimientos y técnicas, etc.) y permanencia en un empleo determinado (antigüedad en el empleo, la actualización y complementación de conocimientos y habilidades; movilidad al interior de la institución; beneficios al trabajador; tipo de contratación).

En el caso del psicólogo, los criterios para su acceso y permanencia en el mercado de trabajo son igualmente heterogéneos, pero el perfil profesional manejado dentro de este mercado sigue circunscribiendo sus funciones a las de diagnóstico e intervención, quedando la mayoría de las veces el papel del psicólogo subordinado al de otros profesionales.

Si bien son estas las condiciones (no sólo del psicólogo

sino también de otras profesiones), que han prevalecido en la creación de diversas instancias encargadas de desarrollar las funciones de actualización y complementación para las profesiones al interior de la UNAM, éstas no han servido de marco referencial que norman sus acciones. Dichas estructuras han surgido idealmente bajo la perspectiva de los fundamentos de la educación permanente, de bienestar social e individual y de lucha contra la obsolescencia del conocimiento. Hoy nos damos cuenta de la carencia de fundamentación de las funciones de la educación continua que reconozcan de manera reflexiva y crítica el propio desarrollo disciplinario, las limitaciones inherentes del curriculum de las profesiones, las restricciones de acceso y permanencia en un mercado de trabajo heterogéneo cada vez más restringido al profesional y una interpretación limitada de las necesidades sociales del país.

Aunque el desarrollo científico y tecnológico se torna cada vez más acelerado, en el caso de México al igual que en otros países dependientes, se hace necesario que el profesional ubique su participación en la solución de problemas sociales como la marginación, la pobreza, la falta de acceso a servicios educativos y de salud de amplias capas de la población que hasta el momento no han sido atendidas en forma satisfactoria.

Estas reflexiones parten de la revisión de diversos documentos emanados de reuniones que al interior de la

universidad (UNAM) realizados durante el decenio pasado con la intención de articular, definir y precisar las actividades de educación continua generadas por la propia institución.

En tales eventos desde sus inicios, ha participado activamente el actual Centro de Educación Continua de la Facultad de Psicología, el cual a partir de su creación misma ha intentado planificar y desarrollar sus actividades retomando experiencias de otras instancias similares, de tal manera surge como una inquietud la detección de necesidades de educación continua que pudiera manifestar el psicólogo en su práctica profesional, objetivo fundamental de este trabajo.

Precisamente la articulación de los datos obtenidos de la fase empírica con la investigación documental revisada nos permite desarrollar varias reflexiones:

El psicólogo que desarrolla su práctica profesional en la educación media básica tiende a desarrollar las actividades referidas a la orientación y el consejo escolar a un nivel de diagnóstico e intervención en grupos pequeños e individualmente dentro de la institución. Utilizando métodos y técnicas ya establecidos para programas y modificar repertorios conductuales básicos, conductas sociales y académicas bajo un enfoque ecléctico predominantemente. Esto adquiere especial relevancia, ya que la mayoría de los psicólogos entrevistados se formó durante el periodo en que

se estableció una ruptura del paradigma conductual para el estudio de los eventos psicológicos, irrumpiendo otros enfoques teórico-metodológicos que finalmente han coexistido en el curriculum de varias escuelas, entre ellas la propia Facultad de Psicología con el psicoanálisis y el cognoscitivismo.

La mayoría de los psicólogos plantearon carencias en el plan de estudios tales como: excesiva carga teórica en comparación a una limitada formación práctica la que en todo caso fue adquirida durante la práctica profesional. Dentro de este cuadro cabe mencionar la falta de preparación de personal docente y la carencia de profesores para los aspectos prácticos. La opinión general de los entrevistados fue que su formación profesional ha sido regular para desarrollar las actividades de su práctica profesional, esto es evidente incluso en los estudios que se han realizado acerca del curriculum de la Facultad de Psicología de la UNAM, los cuales han reportado una falta de congruencia interna y de vinculación con la práctica profesional.

Dentro de su práctica profesional el psicólogo de la muestra desempeña sus actividades con profesionales afines a la educación (trabajadoras sociales, profesores), sin poseer una responsabilidad sobre ellos. Las dificultades señaladas por este profesional para el desarrollo de su práctica son el manejo de conocimientos prácticos insuficientes; la dificultad para evaluar las técnicas utilizadas;

dificultades para relacionarse con la población directa (alumnos) e indirectamente atendida (padres de familia y profesores), así como la carencia de material de trabajo. A pesar de que el psicólogo utiliza técnicas a un nivel de intervención señala la necesidad de modificarlas. Cabe resaltar que las actividades del psicólogo se encuentran definidas en su totalidad por lineamientos normativos de la institución, que le impiden desarrollar otro tipo de actividades acordes que podrían ser abordadas por el psicólogo o que serían necesarias para la población. Reflexionar sobre los aspectos de la práctica profesional del psicólogo, en este nivel educativo, nos permite detectar la falta de un efecto real de las propuestas explicitadas en los perfiles profesionales formulados por autoridades de alto nivel de la psicología en México y una vez más, una limitación en la investigación de las condiciones concretas que enfrenta este profesional en su práctica cotidiana. El "deber ser" encuentra un escaso puente de vinculación con el "ser" del psicólogo en ejercicio. La confirmación de una práctica profesional dominante se encuentra apoyada por una falta de apertura de las instituciones hacia la reorientación de las actividades de los profesionales que en ellas trabajan y que se manifiesta en aspectos tan elementales como los requisitos para el acceso a este ámbito laboral, y la diversidad de criterios para su permanencia y promoción como profesional en la que no se contempla la

necesidad de actualización o complementación de sus conocimientos y habilidades poseídos.

Los datos obtenidos en cuanto a las necesidades de educación continua manifestadas por los psicólogos entrevistados, nos permite ver que éstas se circunscriben a las de actualización y complementación de conocimientos y habilidades ya inscritos en la práctica dominante, cuestión que podría tener su razón de ser en las limitaciones expuestas por la institución o en la falta de capacidad de reflexión sobre tendencias alternativas para beneficiar sus actividades como profesional, manifestado a través de su mínimo acceso a medios de comunicación (publicaciones, radio, televisión, revistas científicas) que le posibilite establecer un proceso de reciclaje profesional, así como medios para informarse sobre diversos eventos relacionados con la educación continua.

Un aspecto que es importante señalar, es el referente a las posibilidades de acceso que tiene este profesional que labora en la educación media básica, a eventos relacionados con su actualización y complementación de conocimientos y habilidades debido a sus costos y duración.

Visto de esta manera, las actividades de educación continua para el psicólogo, presentan un campo complejo que parten de una interpretación adecuada de las necesidades de actualización y complementación de este profesional, considerando en su amplia dimensión las características de las diferentes prácticas profesionales dominantes, emergentes y decadentes; la estructura y la dinámica del mercado de trabajo en nuestro país y las determinantes y limitaciones de la for

mación profesional definida por perfiles académicos y profesionales; el desarrollo mismo de la disciplina y de su relación con otras, así como la ubicación del papel del psicólogo en la solución de problemáticas y necesidades propias de nuestra población. Esto permitiría de alguna manera ir conformando lineamientos y estrategias psicopedagógicas más ---acordes con las características y necesidades del profesional.

Asimismo, consideramos que el Centro de Educación Continua tiene un importante papel dentro de las aportaciones teórico-metodológicas que puede brindar al curriculum, al proporcionar orientaciones encaminadas a su retroalimentación por el contacto que tiene con profesionales directamente involucrados con la realidad profesional, las características del mercado laboral y las necesidades sociales apremiantes.

A N E X O

Este cuestionario pretende obtener información que permita:

Iniciar la revisión de la situación actual, y conocer — algunas de las causas que determinan las necesidades de actualización, capacitación y adiestramiento del psicólogo, cuya actividad profesional se desarrolla en la educación.

LEA CON ATENCION CADA UNA DE LAS INSTRUCCIONES DADAS A CONTINUACION

INSTRUCCIONES:

a) Las respuestas que de usted a este cuestionario son absolutamente CONFIDENCIALES, servirán exclusivamente para fines estadísticos.

b) Utilice lápiz para contestar las preguntas.

c) Escriba con letra de molde.

d) Lea con cuidado cada pregunta antes de contestarla. Si necesita ayuda recurra al entrevistador.

e) No utilice abreviaturas.

f) Para contestar las preguntas:

- En los cuadros escriba un número por cada cuadro.

Ejemplo: Año en que egresó de la carrera de psicología 19

- En los casos en que se encuentren círculos, llénelos completamente.

Ejemplo: Si es usted pasante de la carrera de psicología, ¿en cuáles aspectos considera requerir preparación para realizar su tesis? (PUEDE ELEGIR MAS DE UNA OPCION).

Teórico o de información que le permita definir un marco teórico.

Técnico o de habilidades en la aplicación de técnicas.

Metodológico o de procedimientos para la recopilación e interpretación de información.

Otro. Especifique: _____

- En las líneas marque con una X la opción elegida. En algunos casos se le indica que puede usted elegir más de una opción, en otros casos se le pedirá que JERARQUICE colocando el número 1 a aquella opción que considere más importante, el número 2 a la opción que le siga en importancia y así sucesivamente.

Ejemplo: Si usted ha cambiado de empleo las causas han sido:
(EN CASO DE SER VARIAS, JERARQUICE).

_____ Personales.

_____ Por dificultades en su relación con el equipo de trabajo.

_____ Por poseer interés en otras áreas de la psicología.

_____ Por tener un salario no adecuado a sus funciones.

_____ Porque no habla posibilidad de superación profesional.

g) Cualquier observación o comentario al cuestionario se puede hacer por escrito al final del mismo. Agradeceremos cualquier observación que se haga, considerando que éste es opcional.

I. DATOS PERSONALES

- 1) Edad: años.
- 2) Sexo: Masculino Femenino
- 3) Institución educativa en donde cursó sus estudios de licenciatura en psicología. (NO UTILIZAR ABREVIATURAS).

- 4) Año en que ingresó a la carrera de psicología: 19
- 5) Año en que egresó de la carrera de psicología: 19
- 6) Promedio general de calificaciones que obtuvo usted durante su formación como psicólogo:
- 7) ¿Reprobó usted materias durante su formación escolar como psicólogo:
sí no
- 7.a) Si la respuesta anterior fue afirmativa ¿cuántas materias reprobó - usted?:
 - 1 materia
 - 2 a 3 materias.
 - 4 a 6 materia
 - más de 6 materias.
- 7.b) Las materias que reprobó usted durante la licenciatura en psicología fueron de tipo:
 - obligatorias (o de tronco común según sea el caso)
 - optativas (o de área según sea el caso).
- 8) ¿Es usted psicólogo titulado?
sí no
- 8.1) Si su respuesta anterior fue afirmativa, el año de titulación fue: 19
- 9) ¿Qué otro grado diferente al de licenciatura en psicología posee usted?
 maestría doctorado especialidad
- 10) Si es usted pasante de la carrera de psicología, ¿en cuáles aspectos considera requerir preparación para realizar su tesis? (PUEDE ELEGIR MAS DE UNA OPCION)
 - Teórico o de información que le permita definir un marco teórico.
 - Técnico o de habilidades en la aplicación de técnicas.
 - Metodológico o de procedimientos para la recopilación e interpretación de información.
 - Otro. Especifique: _____

II. CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL
ESCOLAR EN LA LICENCIATURA DE PSICOLOGÍA.

1) La aproximación, corriente o tendencia psicológica que predominó a lo largo de su formación profesional en la carrera de psicología fue: (PUEDE SEÑALAR MÁS DE UNA).

- Análisis experimental de la conducta.
- Cognoscitivismo.
- Psicoanálisis.
- Psicofisiología.
- Psicología materialista-dialéctica.
- Ecléctica.
- Otra. Especifique: _____

2) Durante sus estudios en la carrera de psicología la formación que recibió usted se centró básicamente en: (EN CASO DE ELEGIR MÁS DE UNA, JERARQUICE)

- _____ Entrenarlo en la aplicación de técnicas o instrumentos ya elaborados.
- _____ Dotarlo de los elementos necesarios para la innovación de técnicas o instrumentos.
- _____ La aplicación de modelos teóricos o metodológicos a diversas situaciones.
- _____ El análisis y replanteamiento de la concepción de los fenómenos psicológicos.
- _____ Otros. Especifique: _____

3) Durante sus estudios en la carrera de psicología la formación que usted recibió se enfocó básicamente a: (PUEDE ELEGIR MÁS DE UNA OPCIÓN)

<u>Abordar situaciones dentro de una institución de tipo:</u>	<u>Diagnóstico</u>	<u>A un nivel de Intervención</u>	<u>Investigación</u>
Individual.	_____	_____	_____
De grupos pequeños.	_____	_____	_____
De comunidades.	_____	_____	_____

<u>Abordar situaciones fuera de una institución de tipo:</u>	<u>Diagnóstico</u>	<u>A un nivel de Intervención</u>	<u>Investigación</u>
Individual.	_____	_____	_____
De grupos pequeños.	_____	_____	_____
De comunidades.	_____	_____	_____

4) ¿Considera usted que el plan de estudios de la carrera de psicología que usted cursó tuvo carencias o deficiencias?

4.a) De las posibles carencias que pudiera haber presentado el plan de estudios que usted cursó en psicología, señale de las siguientes --- cuáles fueron:
(PUEDE ELIGIR MAS DE UNA).

- En cuanto al plan de estudios:

- Falta de continuidad pedagógica entre las materias a lo largo de -- la carrera.
- No existió relación de complementariedad entre las materias de un -- mismo semestre.
- Falta de una orientación de las materias y de su utilidad en la --- práctica profesional.
- Ausencia de ubicación de las materias en cuanto a su importancia.
- Exceso de información teórica y poca formación práctica.
- Exceso de formación práctica y poca información teórica.
- Predominación de una sola corriente psicológica.
- No correspondencia entre el contenido de las materias y las necesi- -- dades sociales.
- Ausencia de metas y objetivos de la carrera.
- Conocimientos poco actualizados.
- Otros. Especifique: _____

- En cuanto a la infraestructura pedagógica:

- Falta de acceso a información pertinente a la carrera.
- la información a la que se tenía acceso se centró en una sola apro- -- ximación y/o corriente de la psicología.
- Carencia de recursos humanos para la enseñanza práctica.
- Otros. Especifique: _____

- En cuanto al personal docente:

- Falta de preparación del personal docente.
- Baja calidad del docente como profesional de la psicología.
- Otros. Especifique: _____

5) Hubo algún intento de cambio a los planes de estudio o a los progra- -- mas de la carrera de psicología durante el tiempo en que usted fue -- alumno? si no

5.a) Si su respuesta anterior fue afirmativa, ¿quién(es) lo promovió --- (eron)?

Alumnos Profesores Autoridades

Otros. Especifique: _____

6) Para el desenvolvimiento de sus actividades laborales actuales, la -- formación que usted recibió durante la carrera de psicología ha sido:
Adecuada Suficiente Regular Inadecuada

6.a) De los siguientes aspectos cuál(es) considera que haya ha- -- bido principalmente carencias durante sus estudios de psicología.

Aspectos Aspectos Aspectos
técnicos técnicos metodológicos

7) De la formación e información que usted recibió durante la carrera de -- psicología, los aspectos que más utiliza son los:

Técnicos Metodológicos Técnicos

8) Si usted tuviera la oportunidad de decisión en las cuestiones relacio- -- nadas a la formación del psicólogo, ¿qué sugeriría para mejorar la -- formación de éste?

III. DATOS LABORALES

1) ¿Antes de obtener este empleo tuvo usted algún empleo relacionado -- con la psicología?

sí

no

2) Si su respuesta anterior fue afirmativa, mencione los últimos cuatro empleos relacionados con la psicología, incluyendo el actual.

NOMBRE DE LA ORGANIZACIÓN	PUESTO	FUNCIÓN	SUELDO MENSUAL	DURACIÓN

3) Si usted ha cambiado de empleo las causas han sido:
(PUEDE ELEGIR VARIAS)

Personales.

Por mejorar su situación económica.

Por dificultades en su relación con el equipo de trabajo.

Por carencias técnicas o metodológicas para desempeñar su trabajo.

Por poseer interés en otra área de la psicología.

Por tener un salario no adecuado a sus funciones.

Por despido.

Únicamente cubrió un contrato de tiempo fijo.

Porque las actividades que desempeñaba no tenían relación con la psicología.

Porque no había posibilidades de superación profesional.

Porque existían restricciones que le impedían desempeñarse profesionalmente.

Otro. Especifique: _____

4) La institución donde labora actualmente es de carácter:

Público

Privado

Empresa u Organismo Extranjero

5) Aspectos de la psicología que abarca el centro, institución o empresa donde labora actualmente:
(PUEDE ELEGIR MAS DE UNA OPCION)

Aspectos sociales de la educación.

Medición y evaluación en educación.

Mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Orientación y consejo escolar.

Investigación educativa.

Prácticas y servicios educativos.

Otro. Especifique: _____

6) Los requisitos para obtener su empleo actual fueron:
(PUEDE SEÑALAR MAS DE UNO)

- Grado académico. Especifique cuál: _____
- Promedio de calificaciones.
- Aprobar examen de conocimientos teóricos.
- Aprobar examen de habilidades prácticas.
- Experiencia profesional mínima de: Especifique: _____
- Experiencia en alguna área. Especifique: _____
- Idioma. Especifique: _____
- Especialidad en alguna área. Especifique: _____
- Cursos de capacitación, actualización o adiestramiento.
- Edad.
- Sexo.
- Ninguno.
- Otro. Especifique: _____

6.a) Si uno de los requisitos para obtener su actual empleo fue la acreditación de cursos de capacitación, actualización o adiestramiento, mencione el área o tema de este:

6.b) Si su respuesta anterior fue afirmativa, mencione la institución, organismo o empresa que le brindó este servicio:

7) ¿La institución donde labora actualmente le requiere su adiestramiento, capacitación y/o actualización profesional?

si no

7.a) ¿Promueve la institución donde labora actualmente su actualización profesional?

si no

7.b) Si su respuesta anterior fue afirmativa, mencione usted cómo la favorece:

- A través de becas.
- A través de permisos con goce de sueldo para tomar cursos.
- A través de cursos internos.
- A través de paquetes didácticos que le ofrecen.
- Intercambio académico dentro del país.
- Intercambio académico fuera del país.
- Cursos de capacitación en instituciones externas.
- Otro. Especifique: _____

8) ¿Cómo considera usted haber adquirido la mayoría de los conocimientos y habilidades para el desempeño de las actividades que realiza en su empleo actual?

(EN CASO DE SER VARIAS LAS OPCIONES, JERARQUIQUE)

En cuanto a CONOCIMIENTOS.

En cuanto a HABILIDADES.

Por su experiencia la boral.

Durante cursos de capacitación, actualización y/o adiestramiento dentro y/o promovidos por la institución donde labora.

En forma autodidacta.

Durante su formación profesional en la carrera de psicología.

Otros. Especifique:

9) Señale los casos que considera presentan una dificultad para el desempeño de las actividades de su empleo actual:
(PUEDE ELEGIR VARIAS OPCIONES)

1) CASOS DE CONOCIMIENTOS

- Conocimientos teóricos insuficientes.
- Conocimientos obsoletos.
- Conocimientos prácticos insuficientes.
- Desconocimiento del vocabulario técnico de otras disciplinas.
- Necesidad de conocimientos muy especializados.
- Otros. Especifique: _____

2) CASOS DE HABILIDADES

- Dificultad para aplicar las técnicas conocidas a un problema específico.
- Dificultad para determinar la técnica adecuada a un problema específico.
- Dificultad para determinar y/o aislar el problema a resolverse.
- Dificultad para evaluar las técnicas utilizadas.
- Otros. Especifique: _____

3) CASOS DE RELACIONES HUMANAS

- Dificultad para relacionarse con las autoridades.
- Dificultad para relacionarse con compañeros o colaboradores.
- Dificultad para relacionarse con pacientes, clientes, alumnos o su jetos.
- Otros. Especifique: _____

- Orientación educativa.
- Elaboración de material didáctico.
- Elaboración de textos programados o semiprogramados.
- Elaboración o aplicación de estrategias instruccionales que favorezcan el aprendizaje.
- Asesoría psicológica referente a problemas sociales y emocionales.
- Terapia de rehabilitación educativa.
- Elaboración de planes de estudio, currícula o programas.
- Administración educativa.
- Docencia.
- Otras. Especifique: _____

6) Especifique las características de la población a la que van dirigidas las actividades que desempeña en su empleo actual.

- Sexo:
 - Masculino.
 - Femenino.
- Edad:
 - 1 a 6 meses.
 - 7 meses a 6 años.
 - 7 años a 13 años.
 - 14 años a 18 años.
 - 19 años a 30 años.
 - 31 años a 60 años.
 - 61 años en adelante.
- Nivel socioeconómico:
 - Bajo.
 - Medio.
 - Alto.
- Por su ubicación sociogeográfica:
 - Rural.
 - Urbana.

7) La aproximación, corriente o tendencia psicológica que utiliza en las actividades que desempeña en su empleo actual es:
(PUEDE ELEGIR VARIAS)

- Análisis experimental de la conducta.
- Cognoscitivismo.
- Psicoanálisis. Psicofisiología.
- Psicología materialista-dialéctica.
- Ecléctica.
- Otra. Especifique: _____

7.a) Especifique el enfoque de la corriente, tendencia y/o aproximación bajo el cual desempeña sus actividades en su empleo actual:
(PUEDE ELEGIR VARIAS)

- Abordar situaciones dentro de la institución con un nivel de incidencia:
 - Individual.
 - De grupo.
- Abordar situaciones fuera de la institución con un nivel de incidencia:
 - Individual.
 - De grupo.

2.a) ¿Cuáles han sido las modalidades de estas actividades a las que ha acudido?

- Seminarios.
- Conferencias.
- Cursos.
- Congresos.
- Talleres.
- Encuentros.
- Otros. Especifique: _____

2.b) Mencione de ser posible, el área temática y el número aproximado de las actividades de actualización a las que usted ha asistido:

	Número	Area Temática
Seminarios	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
Conferencias	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
Cursos de capacitación, actualización y/o -- adiestramiento.	_____	_____
	_____	_____
Congresos	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
Talleres	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
Encuentros	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
Otros.	_____	_____

2.c) El carácter de las instituciones que brindaron este servicio fue:

- Público.
- Privado.
- Organismo extranjero.
- Otro. Especifique: _____

2.d) ¿En cuáles de los siguientes aspectos ha incidido principalmente su interés?

- Teórico.
- Metodológico.
- Desarrollo de habilidades prácticas.

2.e) Señale cuál ha sido el efecto que ha tenido el haber asistido a estos eventos de actualización, capacitación y/o adiestramiento:

(PUEDE ELEGIR VARIAS)

- Ascenso en el empleo.
- Preparación para solucionar los problemas de su actividad profesional.
- Mejorar el trabajo interdisciplinario.
- Un mayor respaldo técnico en sus actividades profesionales.
- Mayor habilidad práctica para desarrollar sus actividades profesionales.
- Mayor respaldo metodológico para desempeñar sus actividades profesionales.
- Ubicar históricamente y filosóficamente algunos planteamientos en psicología o educación.
- Transformar su concepción para abordar los fenómenos psicológicos o los relacionados con la educación.
- Informarse de los últimos avances de la disciplina.
- Para titularse.
- Como reconocimiento para su currículum profesional.
- Ninguno.
- Otros. Especifique: _____

3) ¿De qué conocimientos o habilidades considera requerir para relacionarse en su empleo actual con otros profesionistas?

CONOCIMIENTOS

HABILIDADES

_____	_____
_____	_____
_____	_____

4) ¿Le interesaría participar en eventos relacionados con su actualización, capacitación y/o adiestramiento?

SI

NO

4.a) Si contestó afirmativamente a la pregunta 4, mencione los temas -- que desearía se incluyeran:

4.b) En el caso de que no le interesara participar en eventos relacionados con su actualización, capacitación y/o adiestramiento, las causas son:

(PUEDE ELGIR VARIAS)

- Falta de tiempo.
- El costo de esos eventos es elevado o fuera de sus posibilidades.
- No se promueven eventos relacionados con sus intereses.
- Carece usted de información en cuanto a instituciones, empresas, - escuelas, etc., que imparten dichos eventos.
- Otras. Especifique: _____

5) Seleccione de las siguientes aquellas modalidades que considere más adecuadas para su actualización profesional como psicólogo:
(PUEDE ELIGIR VARIAS)

- Seminarios.
 Conferencias.
 Cursos de capacitación y/o adiestramiento.
 Talleres.
 Encuentros.
 Congresos.
 Otros. Especifique: _____

5.1) De las actividades de actualización señaladas, y considerando sus ingresos económicos, disponibilidad de horario y características de su empleo actual, ¿cuáles modalidades están a su alcance?

- Seminarios.
 Conferencias.
 Cursos de capacitación y/o adiestramiento.
 Talleres.
 Congresos.
 Encuentros.
 Otros. Especifique: _____

6) ¿Cuál es el medio de comunicación idóneo para mantenerse informado de las oportunidades de actualización que se le ofrecen?
(PUEDE ELEGIR VARIAS)

- Radio.
 Televisión.
 Prensa.
 Revistas especializadas.
 Informaciones universitarias.
 Difusión dentro del medio laboral.
 Difusión por correspondencia.
 Otros. Especifique: _____

7) ¿Utiliza usted algún medio de comunicación masiva como forma de actualización profesional?

si no

7.a) Si su respuesta fue afirmativa, menciónelos de ser posible:

8) ¿Tiene suscripción a publicaciones relacionadas con psicología, psicología educativa o educación?

si no

8.a) Si su respuesta fue afirmativa, menciónelas de ser posible:

9) ¿Pertenece usted a alguna asociación de carácter científico?

si ¿Cuál (es)? _____

no

9.a) Si su respuesta fue afirmativa, ¿Cuáles son los objetivos de esta asociación?

9.b) Las funciones que tiene usted dentro de ésta son:

10) ¿Cursa actualmente otros estudios?

sí

no

10.a) Si su respuesta es afirmativa, especifique cuáles son estos estudios?

10.b) Si estudia otra disciplina o área ajena a la psicología o a la educación, especifique el motivo:

Observaciones del entrevistado:

NOMBRE DEL ENTREVISTADO
(OPCIONAL)

B I B L I O G R A F I A

1. Abella, G. y Limón, G. (1988). Perspectivas de la educación continua en la Universidad Nacional Autónoma de México. - Trabajo presentado en el Seminario de Educación Continua. UNAM.
2. Acle, T.G. (1988). Perfil profesional del psicólogo y situación actual de la enseñanza de la psicología en México. En J. Urbina (comp.). El psicólogo, formación, ejercicio - profesional y prospectiva. México. Universidad Nacional -- Autónoma de México.
3. Aguilar, H., Arredondo, M., Mendoza, R. J. y Santoyo, R. - (1988), Universidad y Crisis, Revista de la Educación Superior, 65, 75-97
4. Alcaraz, R.V. (1979). Resultados de los Talleres de Cocoo--yoc y de San Miguel Regla, Enseñanza e Investigación en -- Psicología, 5(1), 678-687
5. Alvarado, R. y Millán, P. (1982, junio). Situación actual del psicólogo. Uno más Uno, p. 8
6. Alvalerz, G. et.al! (1984). Notas para la historia de la - psicología en México: I. En Alvarez, G. y J. Molina (Eds). Psicología e Historia. México: Universidad Nacional Autóno-- ma de México.
7. Arciniegas, D. O. (1988). Sobre el curriculum oculto. M. I. Galán y D.E. Marín (comps.). Antologías para la actualiza-- ción de los profesores de enseñanza media superior. Inves-- tiguación para evaluar el currículo universitario. México.
8. Arrazola, G.M. (1984). Perfil del psicólogo egresado de la Facultad de Psicología, UNAM. (Generaciones 75-79 a 78-82). Tesis, Facultad de Psicología, UNAM, México.
9. Arredondo, V. y Mercado, R. (1984). La enseñanza universi-- taria del psicólogo educativo y su práctica profesional . Ponencia presentada en el XXIII Congreso Internacional de Psicología, México.
10. Arreola, V.R. (1981). Efecto del curriculum actual sobre la producción de tesis profesionales en la Facultad de Psico-- logía, UNAM-C.U. Tesis, Facultad de Psicología, UNAM, México.
11. Ausubel, D.P. (1983). Psicología educativa. Un punto de -- vista cognoscitivo. México: Trillas.

12. Badillo, H. (1985). La actividad del psicólogo a través del servicio social en diez años (1974-1984). Un estudio preliminar. Tesis. Facultad de Psicología, UNAM, México,
13. Bespalov, A. (1979. mayo). La educación continua: instrumento para elevar la calidad de los servicios profesionales. - Gaceta UNAM, 34, 2-3
14. Brooke, N. (1978). Actitudes de los empleadores mexicanos - respecto a la educación, ¿un test de la teoría del capital humano? Centro de Estudios Educativos, 8(4), 109-132
15. Campillo, R. M. y Hernández, L. L. (1979). Psicología preventiva. Un modelo de enseñanza en la formación de profesionales de la psicología. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología, 5(10). 584-598.
16. Carlos, G.J. (1981). Estudio poblacional de la escuela de psicología UNAM. 1940-1978. Tesis. Facultad de Psicología, UNAM, México.
17. Carlos, G.J. (1988). La carrera de psicología en la UNAM: - 1940-1988. En J. Urbina (comp.). El psicólogo. Formación, - ejercicio profesional y prospectiva. México. Universidad -- Nacional Autónoma de México.
18. Carlos, G.J., Castañeda, Y. M. Díaz Barriga, A.F., Figueroa, C.M., Muria, V.I. (1988). La problemática curricular - en la Facultad de Psicología. En J. Urbina (comp). El psicólogo. Formación ejercicio profesional y prospectiva. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
19. Carlos, G.J. (1989). Una propuesta del perfil de conocimientos, habilidades y cualidades del psicólogo educativo. Trabajo presentado en el Encuentro La Formación de los Educadores en México. México.
20. Castañeda, Y.M. (1988). Perfil de egreso deseable en la psicología educativa, EN J. Urbina (comp). El psicólogo. Formación, ejercicio profesional y prospectiva. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
21. Castrejón, D.J. y Angeles, G.O. (1980). Educación permanente. México: Edicol.
22. Castrejón, D.J. (1982). El concepto de universidad. México: Occéano.
23. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (1977). Recomendaciones generales para la planeación de la enseñanza de la psicología en México. Enseñanza e Investigación en Psicología, 3(2), 21-24

24. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (1978). Definición del perfil profesional del psicólogo mexicano, Jurica; Enseñanza e Investigación en Psicología. 4(1).
25. Cristoffanini, J. (1983). La educación permanente. Algunas reflexiones. Educadores, 3.
26. De Erito, J. (1979, mayo). La educación continua: instrumento para elevar la calidad de los servicios profesionales. -- Gaceta UNAM, 34, 2-3
27. De Gortari, E. (1982). La ciencia en la historia de México. México: Fondo de Cultura Económica.
28. De Ibarrola, M. y Reynaga, S. (1983). Estructura de producción, mercado de trabajo y escolaridad en México. Revista -- Latinamericana de Estudios Educativos 13(3)
29. De Ibarrola, M. (1986). Horizontes inciertos, caminos por -- hacer. Relaciones complejas y contradictorias entre la es-- colaridad superior y el empleo en México. La juventud en América Latina.
30. Departamento de Psicología Social (1983). Evaluación gene-- ral de la Facultad de Psicología de la UNAM (estudio piloto). Revista Latinoamericana de Psicología Social.
31. Díaz Barriga, A. (1986). Los orígenes de la problemática escolar. Cuadernos del Centro de Estudios sobre la Universidad, 4, 11-22
32. Díaz Barriga, A.F. y Figueroa, M. (1989). La formación del -- psicólogo educativo en la Universidad Nacional Autónoma de -- México. Trabajo presentado en el Encuentro La Formación de -- los Educadores en México. México.
33. Díaz Barriga, A. F., Carlos, G.J., Castañeda, Y.M. (1990). -- La formación del psicólogo educativo en la Facultad de Psico-- logía de la Universidad Nacional Autónoma de México. Univer-- sidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología.
34. Díaz Barriga, A. (1983). El programa de especialización para la docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didác-- tica de la UNAM. Trabajo presentado en el Simposio Experiencias curriculares en la última década. México.
35. Díaz Barriga, A. (1989). Didáctica y curriculum. México: Nuevo Mar.
36. Esparza, E. y Saad, E. (1988). Reflexiones sobre área de for-- mación que puede desarrollar la educación continua. Trabajo -- presentado en el Seminario de Educación Continua. México.

37. Espinoza y Montes, A., Mata, G. V. y Meneses, D.G. (1986). La problemática teórica del currículo en el proyecto universitario. Revista de Educación Superior, 58, 90-104.
38. Follari, R. (1982). El curriculum como práctica social. Trabajo presentado en el Encuentro sobre Diseño Curricular, México.
39. Gagné, R. y Briggs, L.J. (1983). La planificación de la enseñanza. México: Trillas.
40. Galán, G. M. y Marín, M. D. (1985). Marco teórico para el estudio del rendimiento escolar. Evaluación de currículo. Perfiles educativos, 27-28
41. Galetti, G. A. (1972). La educación permanente. Educadores, -- 91.
42. Girón, H. B. , Urbina, S.J. y Jurado, I.G. (1988). Congruencia interna del curriculum de licenciatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México: La opinión de los coordinadores de asignaturas. En J. Urbina (comp). El psicólogo. Formación, ejercicio profesional y perspectiva. México, Universidad Nacional Autónoma de México.
43. Glazman, R. y De Ibarrola, M. (1974). Diseño de planes de estudios. México: CISE-UNAM.
44. Glazman, R. y De Ibarrola, M. (1983). Diseños de planes de estudio. "Modelo" y realidad curricular. Trabajo presentado en el simposio Experiencias curriculares en la Última Década. México.
45. Glazman, R. y Figueroa, M. (1981). Panorámica de la investigación sobre desarrollo curricular. Trabajo presentado en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, México.
46. Gómez del C., J. (1983). ITESO. Centros comunitarios de asistencia psicológica. Una alternativa a los servicios psicológicos tradicionales Enseñanza e Investigación en Psicología, -- 9(17)
47. Gómez, C. V. (1983). Educación Superior, mercado de trabajo y práctica profesional. Pensamiento Universitario, 60
48. González Casanova, H. (1980). La educación profesional universitaria. EN M. De Ibarrola y R. Glazman. Diseño de planes de estudios. México: UNAM-CISE.
49. González, G. E. (1982). Implicaciones políticas y metodológicas del desarrollo curricular en educación superior. Trabajo presentado en el Encuentro Sobre Diseño Curricular, México.

50. Guerra, H.C. (1973). Algunos conceptos sobre educación con-
tinuada. Mundo Universitario 3.
51. Guerrero, A., Mejía, J., Millán, P., Oliver, E., Pastora,
R. (1981). Propuesta de un modelo de cambio curricular pa-
ra la carrera de psicología, UNAM, C.U. (Manuscrito inédito,
Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de -
Psicología. México.
52. Guevara, M. G. (1976). El diseño curricular. Archivo histó-
rico, Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco. Méxi-
co.
53. Guevara, M.G. (1981). La crisis de la educación superior -
en México. México: Nueva Imagen.
54. Guevara, M.G. (1984). Perspectivas de la educación superior
en México. México: Universidad Autónoma de Puebla.
55. Guevara, M.G. y De Leonardo, P. (1984). Introducción a la
teoría de la educación. México: Terra Nova- UAM - Xochimil-
co.
56. Guevara, M.G. (1990, abril). Políticas académicas. La Jor-
nada. p. 10.
57. Hernández, R.G., Díaz Barriga, A.F., y Carlos, G.J. (1988)
La problemática de la titulación en la Facultad de Psicolo-
gía. En J. Urbina (comp). El psicólogo. Formación, ejerci-
cio profesional y prospectiva. México. Universidad Nacio-
nal Autónoma de México.
58. Herrera, M.A. (1985). Seguimiento de egresados de las gene-
raciones 77-81 y 78-82 de la carrera de psicología (ENEP--
Zaragoza). EN J. Urbina (comp) El psicólogo. Formación, --
ejercicio profesional y prospectiva. México. Universidad -
Nacional Autónoma de México.
59. Honey, V.E. (1978). Una visión de la universidad latinoame-
ricana (1875-1975). Perfiles Educativos, 2. 25-44
60. Ingle, H.T. (1977). Medios de comunicación y tecnología: -
una mirada a su papel en los programas de educación no for-
mal. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 7(4).
61. Jiménez, A.L. (1983). El campo de trabajo del psicólogo. -
Los docentes opinan. Manuscrito inédito, Universidad Nacio-
nal Autónoma de México, Facultad de Psicología. México.
62. Johanson, M. (1978). La teoría del currículo. Definiciones
y modelos. Perfiles Educativos, 2. 12-24

63. Kauffman, R.A. (1982). Planificación de sistemas educativos. México: Trillas.
64. Kosik, K. (1967). Dialéctica de lo concreto. México: Grijalbo.
65. La Belle, T.J. (1980). Educación no formal y cambio social en América Latina. México: Nueva Imagen.
66. Labarca, G. (1984). Economía política de la educación. México: Nueva Imagen.
67. Lafarga, J. (1987). El psicólogo profesional mexicano. Revista Mexicana de Psicología. 4(2).
68. Lafarga, J. (1982). Los psicólogos en México ¿Quiénes y cuántos somos? Enseñanza e Investigación en Psicología. -- 8(4).
69. Lara, T. L. (1983). La fundación de la Facultad de Psicología en la UNAM. En Universidad Nacional Autónoma de México (Ed.). Una Década de la Facultad de Psicología, 1973-1983. México.
70. Latapí, P. (1977). Universidad y Sociedad. Un enfoque basado en las experiencias latinoamericanas. Deslinde, 25. -- 7-29.
71. Lavalle, A.M. (1988). Un acercamiento al estudio del campo laboral del psicólogo. Tesis. Facultad de Psicología, UNAM, México.
72. Leroy, G. (1979, mayo). La educación continua: instrumento para elevar la calidad de los servicios profesionales. Gaceta UNAM, 34. 2-3.
73. López, R.M. (1982). El perfil profesional del psicólogo y la utilidad del curriculum en el campo de trabajo. Manuscrito inédito. Universidad Nacional Autónoma de México. -- Facultad de Psicología.
74. Mager, R. (1975). Cómo elaborar objetivos de aprendizaje. México: Trillas.
75. Martínez, C.P. (1988). Perspectivas de la educación continua en la UNAM. Trabajo presentado en el Seminario de Educación Continua. México.
76. Martínez, G.R. (1983). La educación continua: reto de la universidad contemporánea. Huellas Uni norte, 9. 9-15.

77. Mendoza, R. J. (1981). El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México. Perfiles Educativos, 12 .
78. Mendoza, R.J. (1983). Vinculación entre educación y aparato productivo: nuevo eje de la política de la educación superior. Foro Universitario, 31.
79. Mercer, H. (1975). Estructura curricular y sistema modular. Archivo histórico. Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco.
80. Millán, P. (1983). La psicología mexicana. Una profesión - en crisis. Revista de la Educación Superior, 43.
81. Miranda, S. E. (1978). El sistema de educación y sus interrelaciones. Trabajo presentado en la Reunión sobre Construcción de un Modelo Matemático en la Educación Integrada a los Sectores Socioeconómicos. Santiago de Chile.
82. Moulin, N. (1977). Concepto de curriculum. Revista Curriculum, 4. 12-18
83. Narro, R.J. (1988). Los compromisos a vencer. Trabajo presentado en el Seminario de Educación Continua. México.
84. Palencia, G.F. (1988). Experiencias de educación continua en instituciones públicas de educación superior. Trabajo - presentado en el Seminario de Educación Continua. México.
85. Parkiyn, G.W. (1975). Hacia un modelo conceptual de educación permanente. Barcelona: Promoción Cultural.
86. Quineey, D.S. (1984). The role of the university in continuing professional education. Educational Record, 5(3).
87. Rectoría, UNAM. (1988). Acuerdo por el que se crea la Comisión de Educación Continua. Anexo, Seminario de Educación Continua. México.
88. Remedi, E. (1982). Curriculum y accionar docente. Trabajo presentado en el Encuentro sobre Diseño Curricular. México.
89. Rivera, S.R. y Urbina, S.J. (1982). Estadísticas básicas - sobre la formación de psicólogos en México. En J. Urbina (comp.). El psicólogo. Formación, ejercicio profesional y prospectiva. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
90. Robles, M. (1988). Educación y sociedad en la historia de México. México: Siglo XXI.

91. Ruíz, L.E. (1985). Reflexiones sobre la realidad del curriculum. Perfiles Educativos. 29-30 .
92. Sánchez, N. De R. G. (1979). Reflexiones sobre las tendencias de la educación continua para las profesiones. Revista de Educación Superior, 8. 79-91.
93. Sandoval, J. (1984). Cualificación universitaria y mercado laboral: opciones para su estudio. Perfiles Educativos, 6.
94. Schofthaler, T. (1982). Educación informal. Educación, 24 .
95. Secretaría de Educación Pública. Consejo Coordinador de -- Sistemas Abiertos (1981), Terminología de los sistemas abiertos de la educación en México. México: Secretaría de Educación Pública.
96. Serrano, R. e Ynsunza, M. (1982). El diseño curricular en la concepción educativa por objetos de transformación. Trabajo presentado en el Encuentro sobre Diseño Curricular. - México.
97. Sheats, P. H. (1973). Implicaciones de la educación permanente en latinoamérica. Educación Hoy, 16. .
98. Stolik, N.D. y Ortiz, D.N. (1982). Algunas consideraciones sobre la educación de postgrado en Cuba. La Educación Superior Contemporánea, 37(1).
99. Taba, H. (1973). Elaboración del currículo. Teoría y práctica. Buenos Aires: Troquel.
100. Tecla, J. A. (1976). Universidad, burguesía y proletariado. México: Ediciones de Cultura Popular.
101. Torres, R.M. (1988). Los conocimientos en el curriculum. - Curriculum, maestro y conocimiento. México: Universidad -- Autónoma Metropolitana- Xochimilco.
102. Tayler, W.R. (1973). Principios básicos del curriculum. -- Buenos Aires: Troquel.
103. Universidad Autónoma Metropolitana. (1975). El diseño curricular. Manuscrito inédito.
104. Universidad Nacional Autónoma de México. (1985). Memoria - del Encuentro de Educación Continua de la Universidad Nacional Autónoma de México. México.
105. UNESCO (1977). International System of Classification of - Education. New York: UNESCO.

106. UNESCO (1979). Terminología de la educación de adultos. París: UNESCO.
107. UNESCO (1979). Minedlac México 1979. México: Secretaría de Educación Pública.
108. Ursul, S.J. (1988). La educación continua frenete a otros programas educativos de las instituciones de educación superior. Trabajo presentado en el Seminario La Educación --- Continua. México.
109. Valderrama, I.P. y Rivero, P.F. (1983). Ensayos de la psicología en México. Tesis. Facultad de Psicología, UNAM, --- México.
110. Valderrama, I.P. (1985). Un esquema para la historia de la Psicología en México. Revista Mexicana de Psicología, --- 2(1).
111. Vasconi, T. y Recca, I. (1984). Modernización y crisis en la universidad latinoamericana. La educación burquesa. México: Nueva Imagen.
112. Velázquez, M.A. (1988). Estudio de la eficiencia terminal de la Facultad de Psicología. EN J. Urbina (comp.). El --- psicólogo. Formación, ejercicio profesional y prospectiva. México. Universidad Nacional Autónoma de México.
113. Villarreal, R. (1983). Documento Xochimilco. México: Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
114. Wences, R.R. (1984). La universidad en la historia de México. México: Línea.
115. Yackovlev, V. (1979,ayo). La educación continua: instrumento para evaluar la calidad de los servicios profesionales. Gaceta UNAM, 34. 2-3.
116. Zaki, D. C. (1988). Una propuesta para la planificación de un programa de educación continua a nivel postuniversitario. Trabajo presentado en el Seminario de Educación Continua. México.
117. Zea, L. (1968). El positivismo en México. México: Fondo de Cultura Económica.
118. Zeable, N.J. y Casillas, B.J. (1984). Educación continua: elementos básicos para su conceptualización. Trabajo presentado en el Encuentro Universitario sobre Educación Continua. México.

119. Ziccardi, A. y Dettmer, J. (1982). Notas sobre la incidencia de la economía de la educación en América Latina. Deslinde, 150.