

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

*EVALUACIÓN DEL “PROGRAMA PARA OPTIMIZAR LA  
ENSEÑANZA Y PROFESIONALIZACIÓN DEL  
PSICÓLOGO CLÍNICO”: ESTUDIO DE SEGUIMIENTO*

TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
MAESTRA EN PSICOLOGÍA

EVA MARÍA ESPARZA MEZA

**DIRECTORA: DRA. BERTHA BLUM GRYNBERG**

**ASESORA: DRA. EMILY ITO SUGIYAMA**

**SINODALES: DR. JAVIER AGUILAR VILLALOBOS  
DR. SAMUEL JURADO CÁRDENAS  
DR. GILBERTO LIMÓN ARCE**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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 esta 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.

*Ya lo dijeron Juan y Pablo: "all you need is love".*

*Nada más cierto y conmovedor,  
si no fuera por el amor nunca hubiese terminado este trabajo.*

*Esta tesis la dedico con todo mi AMOR a mis hombres: Héctor, Héctor Jr. Y Carlos*

*¡Gracias por todo su apoyo sin el cual todo hubiera sido más difícil!*

**LOS AMO**

*A mi madre, por su ejemplo de amor y fortaleza*

*A todos los que me quieren y me impulsan a seguir adelante*

## **AGRADECIMIENTOS**

HÉCTOR: Gracias por tu ayuda, por tus enseñanzas, por tu solidaridad, por el amor.

BONY: Este proyecto nos dio la oportunidad de conocernos, de trabajar juntas y de querernos. Ser tu amiga es un honor para mí. Eres fantástica y te quiero mucho. Gracias por el impulso que me diste.

VERO: Extraño nuestros miércoles de trabajo. Gracias por esa ayuda tan grande que me otorgaste.

LICHA: Agradezco tu apoyo.

Gracias a mis sinodales por sus valiosas observaciones que enriquecieron el trabajo.

Gracias a todos los alumnos que participaron en el programa y que además colaboraron con el estudio. Ustedes fueron la razón de ser de este Programa.

Gracias a todos los profesores, supervisores, psicoterapeutas, adscritos, médicos y personal de las instituciones que hicieron posible el cumplimiento de los objetivos del Programa.

## ÍNDICE

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO 1. LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ESPACIO PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL.	7
1.- El Contexto de la Educación Superior	8
1.1.- El nacimiento de las universidades	9
1.2.- Expansión de la educación superior	10
1.3.- La educación superior en el marco de la globalización	12
1.4.- El impacto de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior	15
1.5.- La educación superior en el siglo XXI	18
2.- La Educación Superior y la Profesión de Psicología	20
2.1.- Concepto de profesión y evolución de las profesiones	20
2.2.- La psicología como profesión	25
2.3.- El mercado laboral del psicólogo	29
CAPÍTULO 2. PROCESO DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y PROFESIONALIZACIÓN DEL PSICÓLOGO	
1.- Crecimiento de la matrícula escolar	34
2.- La expansión matricular y la calidad de la formación	36
3.- La formación profesional del psicólogo	38
3.1.- El modelo técnico – científico de formación	41
3.1.1.1.- Resultados del modelo técnico – científico	45
3.2.- El modelo técnico – productivista de formación	47
4.- Hacia el cambio curricular: en busca de un nuevo modelo de formación	49
CAPÍTULO 3. LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS EDUCATIVOS	75
1.- Concepto de evaluación	76
2.- Antecedentes históricos del proceso de evaluación educativa	79
3.- Propósitos de la evaluación	84
4.- Modelos de evaluación educativa	86
5.- Proceso de evaluación	88
6.- Estudios de seguimiento de egresados	93
CAPÍTULO 4. MÉTODO	
• Planteamiento del problema	99
• Pregunta de investigación	103
• Objetivo general	103
• Objetivos específicos	103

• Tipo de estudio	104
• Diseño de investigación evaluativa	105
• Sujetos	105
• Procedimiento	105

## CAPÍTULO 5. RESULTADOS

A.- RESULTADOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN	109
1.- Inicio del Programa	110
2.- Selección de alumnos	110
3.- Proceso de formación profesional	112
3.1.- Práctica clínica supervisada	115
3.2.- Número de horas de práctica supervisada	116
3.3.- Psicoterapia didáctica	116
3.4.- Actividades extracurriculares	117
4.- Titulación	117
5.- Indicadores de evaluación del proceso	
5.1.- Instituciones participantes	118
5.2.- Distribución de alumnos por institución	122
5.3.- Actividades desempeñadas en la práctica clínica y servicio social	124
5.4.- Cursos extracurriculares complementarios	128
6.- Indicadores de resultados de la formación	132
6.1.- Eficiencia terminal	132
6.2.- Promedio de egreso	134
6.3.- Índice de titulación	136
6.4.- Relación entre los temas de tesis y la práctica clínica	139
B. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE SEGUIMIENTO	142
1.- Ejercicio profesional acorde a la formación recibida	143
2.- Ejercicio profesional por área de la psicología	146
3.- Lugar de trabajo	149
4.- Perfil de desempeño profesional	153
5.- Trayectoria educativa (Actualización profesional)	156
6.- Opiniones acerca de la formación recibida	162
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	168
REFERENCIAS	200
ANEXO: “Proyecto para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico”	

## **RESUMEN**

Se evaluó, mediante un seguimiento de egresados, el “Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico”, en el que se formaron 138 alumnos entre 1995 y 2000. En el seguimiento participaron 107 egresados.

Los alumnos recibieron una preparación profesional integral, mediante 1100 a 1500 horas de práctica clínica supervisada, realizada en diferentes instituciones. Los índices de eficiencia terminal (92.7%), aprovechamiento escolar (9.32) y titulación (77.5%) superaron las expectativas.

El 97% de egresados trabaja dentro del campo de la psicología, 64% ejerce la psicología clínica. El sector público ocupa al 28.29%, el privado al 43.42% y 28.29% trabaja de manera independiente. Desempeñan funciones de psicodiagnóstico (28%), intervenciones psicológicas (27.73%), orientación y canalización (18.69%).

El 97.19% de egresados han proseguido con actualización profesional.

Consideran que recibieron una adecuada formación profesional por la oportunidad de práctica, la vinculación teórico – práctica, la supervisión y las habilidades aprendidas.

Se concluye que el Programa fue eficaz, eficiente y pertinente en la formación de los alumnos que participaron.

## INTRODUCCIÓN

La psicología es una profesión surgida recientemente, no obstante, sus orígenes se remontan a las primeras civilizaciones y a la necesidad del hombre por conocer y explicar su naturaleza.

Su evolución deviene asociada a la magia, la religión, la filosofía y la medicina. Sin embargo, la psicología como profesión independiente aparece apenas hacia finales del siglo XIX.

En México, como en el resto del mundo, el origen de la psicología se ubica en el ámbito académico. Alrededor de 1896, Ezequiel A. Chávez imparte la primera cátedra de Psicología en la Escuela Nacional Preparatoria (Álvarez y Ramírez, 1979; Jurado, 1982).

A partir de entonces, el interés por la psicología adquiere un auge muy importante, de tal manera que para finales de la década de los treinta se crea la carrera de psicología como parte de los estudios especializados de la Facultad de Filosofía (Jurado, 1982; Lara, 1983).

La demanda para cursar la carrera se incrementa rápidamente, Lara (1983) manifiesta que la presión ejercida tanto por la creciente población estudiantil, como por el sector académico influyeron para que finalmente, en 1959, la carrera recibiera el reconocimiento profesional mediante la expedición oficial del título profesional.

El vertiginoso crecimiento de la carrera originó que los planes de estudio se modificaran constantemente, con la finalidad de ajustarse al incremento en la demanda y a los avances procedentes de otros países. Si bien los planes incluían materias de diversas orientaciones, Ramírez (1983) menciona que desde el comienzo, la psicología clínica representó el campo



de mayor demanda por parte de los estudiantes, posiblemente debido a la influencia del modelo médico y a la apertura del ámbito laboral en esta área.

La carrera se desarrolla entre grandes limitaciones, para Lara (1983) la psicología se caracterizó, desde su nacimiento, por ser excesivamente académica, teórica y con un nivel subprofesional que la subordina a otras profesiones como la medicina, la psiquiatría, la filosofía, el psicoanálisis, etc. Durante mucho tiempo, al psicólogo se le identificó como un aplicador de pruebas, ayudante del psiquiatra (Ramírez, 1983).

La década de los sesenta comienza con un nuevo estatus para la carrera, la psicología se vuelve científica bajo la influencia norteamericana (Galindo, 1994; Lara, 1983). Psicología se convierte en una de las carreras más solicitada, la creciente población estudiantil provoca serios problemas de infraestructura física y académica. Cueli (1983) menciona que surge la necesidad de que Psicología se independice de la Facultad de Filosofía y Letras, de estructurar un currículum que conjugue las distintas corrientes psicológicas y que fundamentalmente otorgue significado a la profesión dentro del contexto nacional.

El tiempo pasa, se abren nuevas oportunidades laborales, el psicólogo incursiona en diversos campos de trabajo, como la industria, la educación, la clínica, etc. (Galindo, 1994). La urgencia por resolver los problemas derivados del incremento en la matrícula, origina un serio decremento en la calidad de la preparación profesional, para Lara (1983) la estructura curricular no era acorde a las demandas laborales, el campo profesional se encontraba muy restringido, pocos psicólogos ejercían la profesión; la mayoría de los egresados eran captados laboralmente por las universidades y escuelas de psicología que se estaban creando con gran rapidez, el ejercicio profesional más importante era la docencia.

En este contexto, se crea un nuevo plan de estudios en 1971, fundamentado en una concepción experimentalista que agudiza la polarización académica, y en medio de la cual

se funda el nuevo edificio de la Facultad de Psicología, inaugurada en 1973 (Castañeda y López, 1993; Gamiochipi, 1993).

Desde entonces, uno de los principales objetivos ha sido consolidar la formación profesional de la licenciatura, el crecimiento matricular continúa, las escuelas de psicología se multiplican en todo el país. La calidad de la enseñanza se torna la principal preocupación, se hizo impostergable la necesidad de lograr una mejor profesionalización que proporcione al psicólogo una identidad sólida (Bruner, 1993).

Díaz – Guerrero (1993), considera que la sobrepoblación estudiantil ocasionó un deterioro en la calidad de la enseñanza, se recurrió a la improvisación de profesores, la carencia de un plan organizado de prácticas incidió en que los egresados no tuvieran las habilidades necesarias para desempeñarse en el campo laboral (Castaño, 1993, Riveira, 1993).

El “Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico” se crea, precisamente, para subsanar algunos de las deficiencias en la preparación profesional de los alumnos. Se fundamenta en la necesidad de proporcionar una educación superior de calidad, donde el eje rector de la enseñanza sea la adecuada articulación entre la teoría y la práctica. Solamente mediante una educación de calidad, los alumnos estarán preparados para enfrentar los retos de la globalización, las necesidades de la sociedad y las demandas laborales.

Esta tesis es la culminación de un proceso de evaluación del Programa, llevado a cabo con la finalidad de ponderar si el proceso educativo que lo define es adecuado para proporcionar una formación eficaz. La evaluación considera tanto el proceso formativo, como el impacto del mismo en los alumnos que participaron, para lo cual se realizó un estudio de seguimiento con base en la propuesta sugerida por la ANUIES (1998).

En el primer capítulo se ofrece el panorama general de la educación superior enmarcada en las políticas educativas de la globalización, la repercusión de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, se aborda la relación entre educación superior y las profesiones, especialmente la educación para la profesión psicológica. Se analiza también la evolución de la psicología como profesión y el mercado laboral actual del psicólogo.

El segundo capítulo se refiere al proceso de formación profesional y la profesionalización del psicólogo, se analiza el crecimiento de la matrícula escolar y sus consecuencias en la calidad de la formación profesional que reciben los alumnos. Se presentan así mismo, las diferentes tendencias que han influido en el diseño curricular de la carrera. Por otra parte, se analizan los distintos enfoques para abordar la formación profesional, hasta llegar al modelo que se presenta en el la propuesta del nuevo currículum de la carrera de Psicología.

El capítulo tres, se enfoca en la evaluación de los programas educativos, se hace referencia al significado del concepto, la evolución de la evaluación desde la época en que se centraba en la medición, pasando por el auge de la evaluación a partir de objetivos y el surgimiento de los enfoques alternativos. Se presentan los diferentes modelos de evaluación: los modelos puramente cuantitativos, los cualitativos y la tendencia actual hacia la integración de ambos modelos. También se describe el proceso general para llevar a cabo una investigación evaluativa. Finalmente se expone la estrategia representada por los estudios de seguimiento, considerada como una valiosa herramienta para valorar la trayectoria de los egresados de la educación superior.

El cuarto capítulo se destina a la presentación del método empleado para realizar la evaluación del Programa, se establece el objetivo general del proceso, así como los

objetivos específicos, la muestra, y se detalla el procedimiento del estudio dividido en dos etapas.

Los resultados de la investigación se presentan en el quinto capítulo, distribuido en dos secciones: la primera, se destina a los resultados del proceso de formación, donde también se incluyen los indicadores de eficiencia terminal, aprovechamiento, titulación y relación entre temas de tesis y práctica institucional. En la segunda sección se presentan los resultados del seguimiento de los egresados, tomando como referencia los indicadores: trabajo acorde a la formación recibida, área de desempeño laboral, sector o lugar de trabajo, perfil de desempeño profesional, trayectoria educativa y opiniones de los egresados sobre la calidad de la formación que recibieron.

Finalmente, se realiza la discusión de los resultados y se presentan las conclusiones derivadas de la investigación.

## **CAPÍTULO 1**

### **LA EDUCACION SUPERIOR: ESPACIO PARA LA FORMACION PROFESIONAL**

Cuando los jóvenes egresan del sistema de educación media superior tienen la disyuntiva de ingresar a las filas laborales o bien continuar sus estudios en alguna de las Instituciones de Educación Superior (IES) pública o privada de nuestro país. A pesar de que en los últimos veinte años la oferta educativa se ha incrementado significativamente, la cobertura de educación superior sigue siendo insuficiente para atender la creciente demanda. La ANUIES (2000) señala que en la actualidad la mitad de la población del país tiene menos de 25 años, los jóvenes entre los 15 y 19 años de edad representan el 11% de la población; la mayor parte de los estudiantes que ingresan a las IES se encuentra en este rango de edad. Se considera que el sistema de educación superior absorbe aproximadamente al 55% de los egresados de bachillerato, constituyéndose en un enorme reto para ofrecer educación superior de calidad en un país como el nuestro, con tantas limitaciones económicas; en comparación, la población en este rango de edad en países como Canadá y Estados Unidos de Norteamérica, solamente es del 7% de la población.

De acuerdo con un estudio de la Fundación Barros Sierra (ANUIES, 2000), la población de jóvenes entre los 16 y 22 años que demandan educación de tipo media y superior, irá en aumento hasta el año 2010, en que empezará a decrecer paulatinamente. Con esta información sobre el crecimiento poblacional, podemos entender porqué la matrícula de

educación superior ha venido creciendo tan desproporcionadamente desde los años setenta del siglo pasado, de tal manera que para el ciclo 1998 – 1999 la matrícula de la educación superior registró cerca de 2 millones de estudiantes, de los cuales el 80.6% correspondió a licenciatura, en tanto que el 6% a posgrado (ANUIES, 2000). En este sentido, Castañeda (1995) afirma que el crecimiento de la educación superior a partir de los años setenta del siglo XX se ha caracterizado por su desequilibrio, carencia de coordinación y falta de planificación adecuada.

Se observa entonces, que la educación superior en los próximos años tendrá una enorme responsabilidad para satisfacer las demandas de formación profesional acordes a los criterios de calidad internacionales y para responder a las necesidades sociales de nuestro país.

En este capítulo presentamos un panorama general sobre el estado del conocimiento acerca de la educación superior y cómo ésta representa el espacio donde se forman los profesionistas que dan significado a las profesiones, se aborda particularmente el caso de la psicología y el mercado laboral de los psicólogos.

## **1. EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

La educación superior en nuestro país, al igual que en los otros países del mundo, ha hecho suyos los principios propuestos por la UNESCO (1998) en el marco de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, especialmente el referente a la misión de la educación superior (Artículo 1) que es la de educar y formar ciudadanos altamente cualificados y responsables, capaces de atender las necesidades del ser humano

en sus diferentes actividades. En este entorno, las universidades, como parte del sistema de educación superior, desempeñan un papel muy importante.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) establece en el artículo 1° de su Ley Orgánica que su función es: “impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad” (Legislación Universitaria de la UNAM, 2000, p. 15).

### **1.1. El nacimiento de las universidades**

La formación de profesionales como función educativa de las universidades se remonta al siglo XII, con el nacimiento de las universidades medievales, en esa época las universidades surgen ante la necesidad de diversificar las ocupaciones y oficios y responder así al incremento de los intercambios comerciales y culturales; en su origen fueron determinantes los cambios económicos y sociales que dieron pie al nacimiento de la sociedad burguesa y la aparición del laicismo. Las primeras universidades que se crearon fueron la de Bolonia, París, Padua y Oxford, entre otras. En estas universidades se enseñaban artes, teología, derecho civil, derecho canónico y medicina; el nombre de universidad se debe a que las instituciones otorgaban un reconocimiento universal de los grados obtenidos por el profesionista y que le daba validez para ejercer en cualquier parte del mundo. Otras ocupaciones como las de tejedores, tintoreros, constructores, etc. no se enseñaban en las universidades, sino en sus propios gremios (Fernández, 2001; Hawes y Donoso, 2003).

Desde entonces las universidades se constituyeron como los centros más importantes en la generación de conocimiento y de investigación, ganaron prestigio en todo el mundo,

comenzaron a surgir en todos los países y a tener un papel fundamental en la formación de profesionales.

## **1.2 Expansión de la educación superior**

A pesar del reconocimiento de las universidades, el acceso a esta educación era muy restringido, pues solamente estaba permitido para unos cuantos; sin embargo, con el advenimiento de la industrialización surgieron nuevas profesiones y las universidades abrieron espacios para un mayor número de estudiantes. El siglo XX se caracterizó por la expansión de la oferta educativa y el incremento de estudiantes que demandaban educación superior. Ratcliff (1993) considera que el incremento de la educación superior en países como Holanda y Estados Unidos influyó benéficamente en los indicadores económicos y competitivos, lo cual produjo que la educación superior adquiriera una relevancia social notable.

En nuestro país, la educación superior también impactó significativamente en la modernización, por mucho tiempo se consideró que ingresar a una universidad para cursar una carrera profesional no solamente era un privilegio que otorgaba prestigio, sino que también constituía una garantía para obtener empleo y representaba un medio para lograr la movilidad social. Sin embargo, en México la expansión de la educación superior no contribuyó a la estimulación del crecimiento económico, sino que provocó desajustes en la relación educación superior y sistema de empleo, originando problemas como la sobrecalificación y el desempleo o subempleo de los graduados universitarios. Debido a la crisis económica en la que el país se ha mantenido durante los últimos años del siglo pasado, espacialmente a partir de la década de los ochenta, se generó la contracción de los mercados laborales, el deterioro de la escala ocupacional, empleos que no correspondían a



la formación recibida y prolongación en el tiempo requerido para que los egresados se incorporaran a un trabajo formal. Todos estos factores intervienen para que un título ya no represente una garantía de movilidad social; no obstante, según la ANUIES (2003a) continúa siendo un requisito para mantener cierto nivel social. Si bien la situación económica de los últimos años ha dificultado la creación de empleos, en México al igual que en otros países del mundo, los profesionales logran tener mayores posibilidades de acceder a un empleo que las personas con niveles educativos inferiores. De acuerdo con la ANUIES, el grupo de profesionistas, es el único que ha podido mantenerse estable en lo que se refiere a remuneración durante la década de 1990 a 2000.

Al respecto, Gómez y Celis (2004) consideran que a nivel mundial, para acceder a un puesto en el mundo del trabajo es necesario tener un grado educativo superior, pero que en la sociedad actual esto ya no garantiza ni el empleo ni la movilidad social, para mantener la competitividad laboral los profesionistas deben alcanzar mayores niveles educativos.

Para mejorar las condiciones económicas y productivas de un país, no es suficiente con tener sistemas educativos que formen profesionistas, para que la educación ejerza efectos benéficos es indispensable que se creen oportunidades de trabajo bien remunerado para los profesionistas que egresan de las IES. En este sentido, la razón de ser de las universidades logrará consolidarse cuando sus egresados encuentren un espacio en el mundo laboral donde puedan aplicar productivamente los conocimientos y las habilidades que aprendieron durante su formación (Hernández, 2006).

En la actualidad, la educación superior en nuestro país enfrenta dos grandes retos: el primero de ellos y desde nuestro punto de vista el más importante, consiste en responder a la creciente demanda de educación con programas de calidad en una situación económica

muy desventajosa, en comparación, sobre todo, con los países más desarrollados en donde las IES cuentan con más recursos y la demanda de servicios educativos es menor.

La expansión en la matrícula de educación superior, en opinión de Herrera (1993), en lugar de beneficiar la calidad de la formación y el ejercicio profesional de los egresados, produjo un empobrecimiento general de la formación aunado a la falta de regulación del ejercicio profesional. Para la ANUIES (2003a), la masificación de la educación que comenzó en la década de los setenta no contribuyó, como se esperaba en las políticas educativas, a mejorar la calidad de la educación; tampoco generó una distribución más equitativa del saber, más bien dio lugar a una desigualdad de la formación profesional que fue el resultado de la interacción entre el origen social de los estudiantes, la calidad académica de las IES y la restringida orientación de la formación que se les proporcionó. En este sentido, el esfuerzo que tendrá que hacer la educación superior es mayúsculo, ya que es necesario ofrecer una variedad muy amplia de carreras, lograr mayor eficacia y eficiencia de los programas educativos y vincularse estrechamente con el Estado y el sector productivo para que los egresados obtengan trabajos bien remunerados una vez que salgan de las instituciones educativas, la empresa no parece fácil. La ANUIES (2000) considera que para que la educación superior pueda proporcionar una formación de mejor calidad se requiere del compromiso conjunto de las instituciones educativas, del Estado y de la sociedad en su totalidad.

### **1.3 La educación superior en el marco de la globalización**

El otro gran reto de la educación superior, consiste en adaptarse y adecuarse al fenómeno de la denominada globalización. Desde sus orígenes, la educación superior en nuestro país ha estado influenciada por tendencias extranjeras, durante mucho tiempo predominó el

modelo europeo, primero el asociado a la educación eclesiástica que imperó en el país durante la colonia; posteriormente recibió una marcada influencia del modelo francés napoleónico de universidad liberal, que perduró hasta los años sesenta del siglo pasado, cuando la hegemonía capitalista introdujo el modelo técnico científico de formación profesional. En esa época la educación deja de responder a las políticas derivadas de las necesidades sociales del país (bandera de la Revolución Mexicana), para adecuarse a las políticas recomendadas por el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (Moreno, 1997; Díaz Barriga, F. y Lugo, 2003). En opinión de Follari y Berruezo (1981), la incongruencia entre lo que ofrecen las universidades y las necesidades sociales se debe a que permanentemente importamos la tecnología, incluyendo la de tipo educativo, de otros países; fenómeno que consideran como una “práctica común en los países dependientes” (p.451). Desde los años sesenta, surge la necesidad de modificar los planes de estudio de las instituciones educativas, pero los autores señalan que las modificaciones no tomaron en cuenta la condiciones sociales de la práctica profesional y se continuó reproduciendo los esquemas de otros países, que por supuesto se encontraban en otro contexto histórico, social y económico; postura que más que beneficiar o enriquecer la formación profesional en nuestro país la ha perjudicado; al parecer esta práctica continúa vigente en los inicios del siglo XXI.

La caída del régimen socialista y la demolición del muro de Berlín simbolizan el nuevo orden mundial, económicamente aparecen las políticas neoliberales y el fenómeno de la globalización; globalización que rige no solamente la economía de las naciones, sino que también interviene en la cultura, la socialización, la política y particularmente en la educación. La globalización se hizo posible, en buena medida, por los avances tecnológicos

en las telecomunicaciones y por ende en la información. Se considera que aquél que no se adhiere a la globalización está acabado, aislado y privado de sus beneficios.

Durante la década de los ochentas, México firmó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte, dentro de este contexto, Didriksson (1997) considera que comienza a hablarse de la necesidad de transformar la educación superior porque ésta no prepara a su fuerza laboral con los criterios de calidad internacional requeridos. Es en ese momento histórico que nos acogemos a las políticas neoliberales de la globalización. Algunos autores (Moreno, 1997; Malagon, 2004; Figueroa, 2000; Salas, 2005) resaltan los beneficios de las políticas de globalización en la educación superior, consideran que al modificar el modelo educativo se promoverá una mayor vinculación entre el sector educativo y el productivo, porque en la nueva sociedad del conocimiento y de la información la educación se constituirá en el pilar básico para la sociedad. Malagon (2004) dice que en este nuevo orden mundial la escuela ha dejado de ser la institución más importante como fuente de conocimientos, ya que ahora éstos se encuentran mediatizados por las tecnologías de la comunicación e información. Algunos consideran que en el marco de la globalización, la educación se verá beneficiada porque se transformará para tener mejores niveles de calidad, innovación, congruencia, pertinencia, equidad y humanismo. Para Salas (2005) la era del conocimiento y la información, así como el avance en las telecomunicaciones y la informática, nos permite estar en un mundo totalmente interconectado y solamente a través de una educación superior de calidad podremos adaptarnos con mayor rapidez a los constantes cambios.

Otros autores, en cambio, no ven con tanto optimismo la política de globalización y reflexionan también sobre las desventajas que ésta ha traído consigo. Ya en 1993, Herrera identificó los efectos nocivos de la globalización, que no solamente afectaron la economía, sino también el campo de la política, la ideología y la cultura. En estas circunstancias, no

todos los países se han visto favorecidos, sus consecuencias han sido contradictorias y han abierto una enorme brecha entre los que tienen acceso y los que no, una fisura que se va agrandando cada vez más, que polariza a los países del primer mundo de los del tercer mundo, que refuerza la desigualdad y que en materia de educación ha dejado un inmenso rezago. El concepto de globalización se encuentra asociado al nacimiento mismo del capitalismo, su impacto ha generado una contracción en el mercado laboral profesional, fenómeno que ha propiciado que en los últimos años las perspectivas de trabajo sean sombrías para los egresados de las instituciones de educación superior (ANUIES, 2000; Malagon, 2004).

En el mismo sentido, Barrón, Rojas y Sandoval (1996) manifiestan que las modernas políticas económicas y educativas han perjudicado nuestra concepción sobre la educación superior, se ha perdido el reconocimiento de la historia, se pretende la modernización de la educación pero se reduce el presupuesto público destinado a las universidades e instituciones de educación superior; al mismo tiempo, se propone que las universidades públicas sean autofinanciables, preparen a los profesionales que la industria requiere y adopten los modelos administrativos gerenciales de la iniciativa privada que desplazan a la estructura académica actual. Las funciones de la universidad en cuanto a la promoción del sentido crítico de la formación y de la preservación de la cultura quedan, bajo este enfoque, totalmente marginadas porque el principal objetivo se ha centrado en preparar mano de obra profesional barata para el empleo.

#### **1.4 El impacto de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior**

En este panorama de la globalización, la UNESCO (1998) convocó a la Conferencia Mundial sobre Educación Superior que se llevó a cabo en París del 5 al 9 de octubre de

1998; la premisa básica sugiere que, de cara al siglo XXI, con una demanda de educación superior sin precedentes, la exigencia es preparar a las futuras generaciones con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales.

Este evento constituyó un hito histórico para la educación superior en el mundo, ya que se expusieron una serie de acciones prioritarias para homogeneizar los cambios y el desarrollo de los programas de educación superior, podríamos decir que se institucionalizó la globalización. La bibliografía reporta ampliamente este suceso y podemos ver que no existen sugerencias de transformación o modificación de planes de estudio que no apelen a esta normatividad (ANUIES, 1998; ANUIES, 2000; ANUIES, 2003a; Figueroa, 2000; San Martín, 2002; Barrón e Ynsunza, 2003; Malagon, 2004; Posada, 2004; Corvalán y Hawes, 2006).

A manera de síntesis, es posible identificar que en la Conferencia de la UNESCO (ANUIES, 2003a) se propusieron los objetivos hacia los cuales debe orientarse la nueva educación superior, entre estos destacan la misión educativa, la pertinencia, la equidad de acceso a la educación, financiamiento, la formación con base en competencias, la elevación en la calidad de la enseñanza, los acuerdos de cooperación internacional para la movilidad de estudiantes y docentes, así como el ajuste al impacto de las nuevas tecnologías del conocimiento y la información. En este marco, la finalidad de la educación será formar profesionales más universales, aptos para afrontar las rápidas transformaciones de las competencias y los conocimientos (Malagon, 2004; Posada, 2004). Ojala y en un futuro no lejano verdaderamente no existan fronteras para los profesionales y el título obtenido les permita ejercer en cualquier parte del mundo, sin embargo vemos que cada día se erigen nuevos muros que separan a unos países de otros y que contribuyen a ensanchar la grieta de la polarización.

En cuanto a las funciones de la educación superior, en el Artículo 1 se indica que la enseñanza debe ajustarse a la modernidad y el entrenamiento profesional, debe combinar los conocimientos teóricos con los prácticos de alto nivel. El objetivo es formar ciudadanos altamente calificados y responsables, con capacidad para atender las necesidades derivadas de la actividad humana.

La pertinencia es el tema del Artículo 6, plantea la necesidad de adecuar la educación superior a las necesidades sociales, reforzar la contribución de la educación, mejorar la docencia y la calidad de los planes de estudio.

El artículo 7 se enfoca en la cooperación con el mundo del trabajo, enfatiza en que en un contexto económico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el saber y sus aplicaciones, así como en el tratamiento de la información, deberán impulsarse y renovarse los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad. Se debe fomentar que los egresados creen puestos de trabajo y no nada más se limiten a buscarlos.

La innovación es el tema del artículo 9, en él se indica que el modelo de enseñanza superior debe centrarse en el estudiante y que para lograr los objetivos de la educación superior, los planes de estudio deberán reformularse de tal manera que puedan ajustarse a un mundo cambiante, que puedan también superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas, impulsar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión y el trabajo en equipo. La creatividad requiere de combinar el saber teórico y práctico tradicional con la tecnología e información de vanguardia.

La ANUIES (1998) agrega a lo anterior, que si bien, la educación superior debe atender las necesidades de un mundo cada vez más globalizado, también debe considerar el contexto

cultural, histórico, económico y social de cada país. Aspectos muy importantes ya que efectivamente no nos podemos quedar al margen de la globalización, pero tampoco podemos perdernos en ella y olvidar nuestra historia y realidad actual, como nos ha pasado en otros campos como por ejemplo el de la agricultura. De otra manera, en los inicios del siglo XXI seguiremos dependiendo tanto en aspectos económicos como educativos de otros países y se hará evidente el inmenso rezago educativo de nuestra población.

### **1.5 La Educación Superior en el siglo XXI**

A partir de los principios emanados de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, la ANUIES (2000) presentó una propuesta para la educación superior en el siglo XXI, sus principales postulados son:

- a. Calidad e innovación de los programas para proporcionar una formación de mejor calidad.
- b. Congruencia con su naturaleza educativa para exaltar el valor de lo académico en lugar de convertirse en una agencia para el sector productivo.
- c. Pertinencia en relación con las necesidades nacionales de largo plazo.
- d. Equidad para lograr más y mejores oportunidades educativas.
- e. Humanismo, compromiso con los valores de la sociedad mexicana, favorecer una formación integral.
- f. Compromiso con la construcción de una sociedad mejor.
- g. Autonomía responsable de las IES en su organización académica y marco jurídico.
- h. Estructura de gobierno y operaciones ejemplares, con base en la actuación colegiada, en estructuras flexibles y sistemas eficientes de planeación y operación.



Fortalecido bajo estos principios, el Sistema de Educación Superior será más capaz de formar profesionales e investigadores de alto nivel (Figueroa, 2000).

La ANUIES (2000) considera que el siglo XXI será la era de la sociedad del conocimiento, pero esto solamente puede ocurrir en un entorno mundial abierto e interdependiente, el conocimiento no puede ni debe encerrarse en fronteras. El desarrollo de las naciones se sustentará en su capacidad para adaptarse a los rápidos cambios, para lograrlo tendrán que recurrir a la generación y aplicación del conocimiento. Hoy más que nunca la educación constituye el principal valor de las naciones, para que la educación superior pueda responder a las demandas de la sociedad es requisito que se constituya en la inversión prioritaria del país, aunque los hechos actuales nos demuestran que esto no está ocurriendo.

Para González (2002), la misión de la educación superior en la actualidad y en el futuro es la formación de profesionales competentes y comprometidos con su realidad social. La sociedad moderna requiere que los profesionistas no solamente sean capaces de resolver los problemas correspondientes a su práctica profesional, sino que también se desempeñen ética y responsablemente.

Una cita de ANUIES (2000) sintetiza el deber ser de la educación superior: “las instituciones de educación superior no deberán concebirse más en una perspectiva de educación terminal, ni restringir su misión educativa al otorgamiento de títulos y grados. Están llamadas a desempeñar un papel estratégico para la actualización profesional y técnica, o bien por el simple deseo de acceso a nuevos saberes” (p.16).

## **2. LA EDUCACION SUPERIOR Y LA PROFESION DE PSICOLOGÍA**

En nuestro país, los profesionales de la psicología, al igual que los de otras profesiones, usualmente se preparan en las diferentes Instituciones de Educación Superior (IES); de esta manera, el ejercicio de una determinada profesión, guarda una estrecha relación con la educación que la valida.

### **2.1 Concepto de profesión y evolución de las profesiones**

El Diccionario Enciclopédico Abreviado (1957, p.780), define profesión como: “Acción y efecto de profesar. Empleo, facultad u oficio que cada uno tiene y ejerce públicamente.” Profesar se refiere a: “Ejercer una ciencia, arte, oficio, etc. Enseñar una ciencia o arte”.

La Wikipedia (2007) la define como una actividad especializada del trabajo dentro de una sociedad y que es desempeñado comúnmente por un profesional. Asocia profesión con actividades que requieren de estudios universitarios, tanto a nivel de licenciatura como de posgrado, ya que es en las instituciones educativas donde se adquieren los conocimientos especializados.

El concepto de profesión se relaciona con mucha frecuencia al de formación profesional, considerando como profesión al hecho de adquirir preparación en alguna institución de educación superior. Así, por ejemplo, Claves (1985) menciona que una profesión es una ocupación que precisa de una serie de conocimientos especializados, un entrenamiento educativo de nivel superior, control sobre el contenido de las actividades del trabajo, una organización autónoma y autorregulada, espíritu de servicio a la comunidad y un conjunto de normas éticas. Didriksson (1997), por su parte afirma

que para desempeñar una profesión es requisito haber egresado de alguna institución de educación superior.

En contraste, Fernández (2001) considera que no es posible delimitar con claridad la diferencia entre profesión y ocupación. Para este autor el concepto de profesión es mucho más amplio, es una institución en si mismo; la formación educativa de alto nivel, es solamente uno de los diversos componentes que delimitan al concepto, otros elementos asociados a su comprensión son la naturaleza de su estructura organizativa, la vinculación con la jerarquía del poder, el estatus que representa, la actualización continua y la búsqueda de autonomía. Lo define como una actividad permanente que se constituye como medio de vida y que se caracteriza por la pertenencia a un grupo profesional determinado. Las actividades de una profesión son privativas de ella y se basan en un gran acervo de conocimientos que permiten al individuo que las desempeña una considerable libertad de acción y tienen, además una gran influencia social.

Por su parte, Freidson (2001) explica que el concepto de profesión varía según el marco teórico desde el cual se aborde, para la sociología, las profesiones han sido tradicionalmente consideradas como sirvientes altamente estimados por las necesidades pública; en cambio, los economistas suelen enfatizar en el carácter monopólico del mercado profesional; desde la visión política, las profesiones son como gobiernos privados privilegiados. En contraste con Fernández, este autor considera que las profesiones son ocupaciones específicas que se engloban dentro de un concepto más general de ocupación. Una ocupación se transforma en profesión cuando la ocupación se somete a un proceso de profesionalización. Para definir profesión, es necesario considerar dos tendencias, una se refiere al concepto como el estrato diversificado de ocupaciones muy prestigiadas, que se caracterizan por que sus miembros han recibido

algún tipo de educación de nivel superior; la identificación profesional en este enfoque, se basa en el estatus educativo en lugar de atender a las habilidades profesionales u ocupacionales específicas.

La otra tendencia define a las profesiones como aquellas ocupaciones que conllevan rasgos institucionales e ideológicos exclusivos, bajo esta concepción la profesionalización representa la mejor forma de organizar una ocupación, rebasa la concepción del estatus ya que delimita identidades ocupacionales representativas y nichos de mercado que separan entre sí, diferencian y en ocasiones dividen a las diferentes ocupaciones. La profesión, entonces, es una forma distintiva de ocupación organizada, en donde sus integrantes se identifican principalmente por su ocupación y secundariamente por su estatus o clase educativa.

La mayoría de los autores ( Cleaves, 1985; Barrón, Rojas y Sandoval, 1996; Fernández, 2001; Lascorz, 2006) coinciden en que el origen de las profesiones se ubica en la organización de las funciones sacerdotales, las funciones propias de los reyes y funcionarios reales. Las profesiones se transformaron a partir de la progresiva diferenciación de la relación organización política – eclesiástica primitiva. Al separarse esta organización y dado el poder de la organización eclesiástica, ésta se encarga de la profesionalización de las ocupaciones, de hecho profesiones como la de médico, profesor, jurista comenzaron a enseñarse en las universidades católicas; es, en es momento, que los profesionales, al igual que los sacerdotes, se ubican por encima de otras clases, ya que los conocimientos que poseen les confieren poder e influencia en la sociedad. No obstante, las profesiones comienzan a desarrollarse como tales, a partir de su inserción en el sistema de universidades medievales.

Estos autores también concuerdan en que el concepto moderno de profesión surge con la revolución industrial del siglo XIX, época en que aparecen las organizaciones profesionales. Ocurre una expansión de los conocimientos técnicos, sobreviene la explosión demográfica y el crecimiento de los centros urbanos, todos estos factores influyen en la modificación del orden social existente que propicia el surgimiento de ocupaciones más especializadas. El aparato productivo requería de obreros y técnicos altamente capacitados, la formación para el trabajo se asocia al contexto laboral y económico de un país. Aparece la noción de que la economía de los países guarda una estrecha relación con el nivel educativo. El sistema de educación se erige en el proveedor de la mano de obra para la producción. Es entonces que se determina a la escuela como institución formadora y certificadora de los recursos humanos que el mercado laboral demanda. Las profesiones se conciben a partir de la división social del trabajo y su desarrollo quedó vinculado a los sistemas universitarios del mundo.

Ya para el siglo XX, el concepto de profesión incluye las actividades que se ejercen a través de la adquisición de una formación organizada, altamente especializada, en la que sus miembros acatan determinadas reglas y normas de conducta y que se apega a una ética de servicio a la sociedad. El ejercicio libre de una profesión comienza a perder espacio a medida que el ejercicio profesional se inserta en las organizaciones públicas y privadas. El profesional tiende a perder su identificación individual para identificarse cada vez más con la organización a la cual pertenece. Los autores consideran que fue Wilensky , quien en los años sesenta impuso el concepto de una profesión como forma especial de desempeño ocupacional, que se basa en un conjunto de conocimientos adquirido mediante una formación escolar; para este autor una profesión es considerada como tal cuando logra el proceso de profesionalización que,

entre otras cosas implica: volverse una ocupación de tiempo completo producto de las necesidades sociales y de la ampliación del mercado laboral; la creación de escuelas especiales para el entrenamiento y formación de los profesionistas; creación de asociaciones profesionales que definen los perfiles del desempeño profesional; reglamentación de la profesión para asegurar la protección legal del monopolio del saber y de la práctica; adopción de un código de ética para proteger a la profesión de los inescrupulosos, con énfasis en el ideal de servicio a la sociedad.

Sin embargo, autores como Cleaves (1985); Barrón, Rojas y Sandoval (1996) consideran que en México la evolución de las profesiones ocurrió de manera distinta a lo que tuvo lugar en Gran Bretaña y Estados Unidos, ya que en estos países, existe una total autonomía del Estado y la profesionalización ocurrió como la describe Wilensky; en México, en cambio, el Estado fue anterior al desarrollo de las profesiones, circunstancia que determinó que las asociaciones de profesionales no tuvieran peso en las decisiones del Estado y carecieran de autoridad para certificar a sus miembros de manera directa, ya que esta función recae en las instituciones educativas, pero es el Estado el que certifica mediante la expedición de un título.

La profesión constituye también un referente social, una vía de ascenso social, fuente de poder, control y éxito. En el ejercicio de una profesión se ha tratado de reglamentar el acceso al conocimiento solamente a través de lo escolar como la única forma válida de acceder a él; en el ejercicio profesional intervienen los conocimientos y habilidades, las tradiciones, costumbres y prácticas dependientes del contexto económico, social y cultural donde surge y se desarrolla la profesión (Fernández, 2001; Hawes y Donoso, 2003).

## **2.2 La psicología como profesión**

La psicología como profesión independiente desligada de la medicina, de la religión y del chamanismo, nace a finales del siglo XIX. No obstante, empieza a ser relevante durante la primera mitad del siglo XX en que surgen y se desarrollan diversas corrientes psicológicas que influenciaron de distintas maneras el ejercicio profesional de la psicología.

El comienzo de la psicología como profesión, tanto en nuestro país como en el resto del mundo, estuvo limitado al ámbito académico. Feixas y Miró (1993) mencionan que la psicología profesional se desarrolló en los Estados Unidos de Norteamérica a partir de la creciente necesidad de atender problemas prácticos tanto de índole social como clínico, en diversos ámbitos laborales: empresas, instituciones y consultorios privados. Al respecto, Bickman (1990) refiere que la profesión cobró una enorme importancia como resultado de la Segunda Guerra Mundial, época en que la demanda de servicios psicológicos se incrementó notablemente debido al regreso de los soldados de la guerra; se hizo necesario que los psicólogos clínicos intervinieran y que además recibieran el entrenamiento adecuado para atender la demanda psicológica.

La psicología en nuestro país también surge en el ámbito académico, desde la creación de la Real y Pontificia Universidad (Jurado, 1982) se impartieron los primeros temas psicológicos en la cátedra de Fray Alonso de la Veracruz; asimismo, el programa educativo de la universidad de finales del siglo XIX incluyó el estudio de la psicología como materia independiente, impartida por el Dr. Ezequiel Chávez; aún así, su historia es muy reciente y más aún su campo profesional. Lara (1993) menciona que la psicología como profesión no existía todavía a mediados del siglo XX y no se expedía

el título de licenciado en Psicología. Incluso la planta docente que enseñaba psicología en esa época era ajena a la misma, pues estaba conformada por médicos, pedagogos, filósofos, psiquiatras y psicoanalistas; solamente el 10% del profesorado correspondía a psicólogos. En opinión de Lara, es hasta la década de los sesenta que la carrera comienza a ser reconocida, ya que es entonces cuando se otorga el título de psicólogo. Aunque como señala Cueli (1983), la psicología de esa época carecía de identidad propia.

La función docente constituye una de las primeras que desempeñó el psicólogo, ya que debido al incremento de la matrícula ocurrido en la década de los setenta, fue necesario, recurrir a la improvisación de profesores mediante los ayudantes de profesores que generalmente eran alumnos recién egresados o que cursaban los últimos semestres de la carrera. El campo profesional en aquel tiempo era muy limitado, pocos psicólogos podían obtener un empleo fuera del ámbito académico, la falta de opciones laborales propició que la mayoría de los egresados ingresaran a laborar en las escuelas de psicología, que debido a la creciente población estudiantil comenzaron a aparecer por donde quiera, inicialmente en el Distrito Federal y después se expandieron al resto de la república (Castaño, 1993; Lara, 1983).

Macotela (2007) considera que uno de los factores que influyó en la dificultad de la psicología para definirse como profesión fue precisamente la función docente, ésta se volvió una actividad de prestigio que segregó al trabajo profesional, el cual fue considerado como una actividad de segunda categoría.

No obstante, a finales de la década de los sesenta y durante los setenta comienzan a abrirse nuevos espacios laborales para los psicólogos, especialmente en el área de la



psicología clínica -ésta era la tendencia profesional preponderante- y en la del trabajo; surgen departamentos de psicología clínica en hospitales psiquiátricos y de psicología industrial en empresas, especialmente en el sector bancario. Sin embargo, las funciones de los psicólogos de ese tiempo, especialmente en la clínica, se limitaban a la aplicación de pruebas psicológicas para el diagnóstico, los psicólogos se consideraban como ayudantes de los psiquiatras, es decir profesionales de segunda clase; en este sentido, podríamos decir que la psicología como profesión nace identificada con actividades de tipo subprofesional, fenómeno que hasta hoy continúa siendo uno de los principales problemas de la profesión (Bruner, 1993; Galindo, 1994; Lara, 1983).

Para Benavides y Núñez (1983) el campo profesional del psicólogo comenzó a extenderse en la década de los setenta, sobre todo en el área de salud del sector público, las actividades profesionales derivadas de la mayor posibilidad de empleo también comenzaron a diversificarse, el psicólogo clínico además de aplicar pruebas psicológicas se dedicó a la asesoría clínica y un bajo porcentaje realizaba algún tipo de psicoterapia.

Desde la perspectiva de Galindo (1994), la década de los ochenta representó un progreso en el ejercicio de la profesión, ya que se abrieron nuevos campos de aplicación y se incrementaron las oportunidades de trabajo, de esta manera, los psicólogos comenzaron a ejercer en el ámbito de la salud, la educación, la industria, el comercio, la ecología y la investigación. En contraste, para 1993, Mancilla consideraba que todavía muchos de los egresados que laboraban en las instituciones de salud continuaban desempeñando básicamente funciones de psicodiagnóstico y aún seguían siendo identificados como los ayudantes del psiquiatra; en tanto que otros egresados no

poseían las habilidades teórico – prácticas necesarias para que pudieran desempeñar funciones psicoterapéuticas.

En la actualidad existen pocos estudios que nos permitan identificar con claridad las funciones que realiza el psicólogo en su ejercicio profesional, sabemos por experiencia propia que la psicología puede aplicarse en una gran variedad de contextos tanto en el sector público como privado, o bien en el ejercicio independiente de la profesión; que las funciones que desempeña un psicólogo también son variadas y no se circunscriben únicamente a la aplicación de pruebas, ya que además de la evaluación psicológica realiza intervenciones, participa cada vez más en acciones de promoción y prevención de la salud, docencia y en menor medida investigación. Castañeda (1999) menciona que según algunos datos, las actividades profesionales que realizan los egresados son el diagnóstico, la consultoría psicoterapéutica, la prevención e intervención psicológica en problemas de índole ambiental, educativa, laboral, comunitaria y de personalidad, así como la construcción de pruebas e instrumentos de evaluación para distintos fines. Los escasos estudios de seguimiento de egresados de las diferentes escuelas de psicología del país, (López y Burgos, 2003; Reporte de la STPS, 2006; Sánchez, 2002; Verdugo – Lucero, Monroy, Márquez y Ceja, 2005) no explican con claridad el tipo de actividades profesionales a las que se dedican, no obstante, en ellos se evidencia que todavía las funciones de docencia y diagnóstico psicológico continúan ocupando un lugar preponderante en el ejercicio profesional de los egresados, otras actividades menos relevantes son la de capacitación, asesoría y promoción de la salud.

### **2.3 El mercado laboral del psicólogo**

El estudio de la ANUIES (2003a) sobre el diagnóstico del mercado laboral de los profesionistas en México, reporta que durante la década de 1990 – 2000, la oferta de egresados de las IES del país creció a una tasa anual del 6.7%, en tanto que la economía nacional solamente lo hizo a una tasa promedio anual del 3.5%, esto significa que el número de egresados se incrementó a un ritmo dos veces superior al del producto interno bruto. Comentan que los egresados se enfrentaron a un mercado laboral incapaz de ofrecer la oportunidad de un empleo correspondiente a la formación superior que recibieron. El decenio se caracterizó por una mayor oferta de egresados ante una corta demanda del mercado laboral. En lo que a la carrera de psicología concierne, egresaron de las instituciones de educación superior pública y privada 3831 alumnos en el año de 1991; para 1996 esta cifra había ascendido a 4962 y para el año 2000 llegó a 5916 psicólogos; durante el decenio el número total de egresados fue de 49,234 alumnos. En contraste con el número de egresados, la población de profesionistas de la psicología que laboraba pasó de 38,600 en 1990, a 71,921 en el 2000; a pesar del incremento en la población ocupada, este dato, según la ANUIES, representa solamente el 1.9% de ocupación respecto al total de profesionistas ocupados; sin embargo, es necesario resaltar que si en 1990 el 1.9% de los empleos era ocupado por un psicólogo, para el año 2000 este índice decreció al 1.6%. Durante esta década, la tasa de crecimiento media anual de ocupación de los psicólogos fue de 6.4%, lo cual representa un crecimiento ocupacional muy pobre si se compara con el ritmo en que creció la matrícula. Estos datos indican que los egresados de psicología ocupan un lugar muy modesto en la ocupación de los profesionistas

Es importante mencionar que además de la tasa de ocupación, se analiza también en este estudio la calidad del trabajo que realizan los egresados de psicología, explican que a principios de la década, el 2.3% de los profesionistas desempeñaba actividades totalmente profesionales, el 1.4% actividades medianamente profesionales y el 0.6% realizaba funciones que no requerían de estudios profesionales; sin embargo, para el año 2000, el porcentaje de profesionistas que desempeñaba actividades altamente profesionales descendió al 2.2%, el de medianamente profesionales ascendió al 1.5% y el de actividades muy poco profesionales o que no requieren de estudios profesionales para ejecutarse ascendió un punto porcentual para situarse en el 1.6%. Este dato es alarmante porque significa que los egresados se están desempeñando principalmente en funciones que tienen mediana o poca relación con la preparación que recibieron en las IES.

El estudio resalta también que casi todas las carreras presentan un excedente de oferta, es decir que los egresados superan la demanda laboral, la mayor parte del excedente de profesionistas se concentra en carreras a las que denominan como críticas y entre las cuáles están Contaduría, Derecho, Pedagogía, Comunicaciones y **Psicología**; ésta última registraba, para el año 2000, un excedente acumulado del 87.82% de sus egresados. Concluyen que la cantidad de egresados que se requieren para desempeñarse en actividades de naturaleza profesional es claramente menor al número total de egresados del Sistema de Educación Superior de país, y lo que es más triste aún, el excedente de egresados encuentra trabajo en ocupaciones de carácter marginal.

La segunda parte del estudio de la ANUIES se enfoca en la prospectiva laboral para el decenio comprendido entre el 2000 y el 2010, se prevé que la tasa de egreso crecerá a

una tasa media anual de entre el 4.3% y 6.1%, significando que persistirá la misma tendencia de la década anterior, ya que se mantendrá el excedente de egresados. Sin embargo el panorama se torna más conflictivo porque este excedente alcanzará proporciones muy elevadas para las carreras críticas, entre las que se encuentra Psicología. Este escenario sugiere que una gran mayoría de los graduados tendrán que recurrir a ocupaciones de mediana y baja calidad, es decir trabajos que no requieren de las habilidades para las cuales recibieron la formación superior. Los datos indican que los egresados de posgrado estarán en una situación menos crítica, ya que solamente 1 de cada 5 estará desempleado o en actividades de subempleo.

El fenómeno de la dificultad de los psicólogos para insertarse en el campo laboral institucional no es privativo de nuestro país, así por ejemplo, en un estudio realizado en Francia por Castro y Engelhart (1993), mencionan que el ingreso al campo laboral y un mejor salario es más rápido para los egresados de psicología del trabajo que para los del área clínica. Situación que también es conocida en nuestro país, pero de la cuál no se encontraron datos que lo sustenten.

A partir de esta información, podemos inferir, que el *perfil laboral de los egresados de psicología* presenta cuatro rasgos: **a)**. Uno que describe a aquellos psicólogos que han podido insertarse en el ámbito laboral público, privado o independiente realizando actividades altamente profesionales y que coincide por tanto con la formación recibida en las instituciones educativas; **b)**. Otro que corresponde a los egresados que aunque tienen un empleo realizan funciones que solamente tienen una relación relativa con la formación recibida; **c)**. La tercera característica del perfil comprende a los egresados que se encuentran en el subempleo, realizando funciones no adecuadas con la

preparación profesional o que bien podríamos denominar como actividades desprofesionalizantes o subprofesionales, y **d**). La última corresponde a los egresados que sin tener el entrenamiento suficiente o requerido, realizan actividades para los cuales no recibieron la preparación adecuada, este rubro incluye a aquellos que se ostentan con títulos que no tienen o a los que ofrecen servicios de intervención psicoterapéutica sin tener el entrenamiento adecuado. Esta última característica del perfil corresponde a muchos de los egresados, no solamente del área de la psicología clínica, sino también de las demás áreas de subespecialización. Aunque podría considerarse que los psicólogos clínicos están mejor preparados para proporcionar servicios de intervención psicoterapéutica, en la práctica esto no ocurre, ya que una de las deficiencias más evidentes de la formación y que ha estado presente desde los inicios de la profesión cuando las funciones del psicólogo, especialmente clínico, se limitaron a la aplicación de pruebas psicométricas, propició su marginación de las funciones psicoterapéuticas. La psicoterapia, durante muchos años fue una función exclusiva de los psiquiatras y psicoanalistas, no solamente en nuestro país sino también en la mayoría de los países, fue un evento histórico y social (la posguerra) el que legitimó esta actividad para los psicólogos y determinó su formación profesional (Bickman, 1990; Feixas y Miró, 1993).

En este sentido, podemos identificar que el plan de estudios de la Facultad de Psicología de la UNAM para el área clínica, incluye tres asignaturas cuyo contenido trata sobre la psicoterapia; sin embargo, el problema radica en cómo se diseñó el programa desde el principio, ya que estas asignaturas son de tipo eminentemente teórico pues el plan de estudios no contempla la formación en la práctica. Quizá se

esperaba que los alumnos pudieran, una vez que egresaran, transferir de manera automática los conocimientos teóricos sobre la psicoterapia para aplicarlos a un problema real del ejercicio profesional; habilidad que es muy difícil si antes no se ha tenido la práctica y supervisión suficiente.

Como podemos ver, la complicada situación laboral de nuestros egresados y la problemática derivada de la práctica real de la profesión, constituyen factores que nos remiten necesariamente a un análisis reflexivo acerca del proceso de formación profesional que se proporciona en las instituciones de educación superior, a los estudiantes que aspiran convertirse en psicólogos.

## CAPITULO 2

### PROCESO DE FORMACION PROFESIONAL Y PROFESIONALIZACIÓN DEL PSICOLOGO

A principios del siglo XX, la gran demanda de los alumnos para ingresar a los cursos de psicología, influyó en que el plan de estudios de la Facultad de Filosofía cada vez incluyera más materias de psicología, fue tanto su auge que finalmente se creó la Facultad de Psicología.

#### **1. Crecimiento de la matrícula escolar**

Gamiochipi (1993) comenta que en 1943 había solamente 44 alumnos, este reducido número no duró mucho tiempo, la matrícula comenzó a crecer desproporcionadamente, de tal manera que para 1968 el número de alumnos que cursaban la carrera creció a 1000. La matrícula ascendió a 3000 en 1971 y a 4000 en 1972, aunque como menciona Cueli (1983), no se contaba con la planta docente que hiciera frente a este desmesurado crecimiento. En opinión de Lara (1983), durante los años sesenta se inició un proceso de masificación que traería graves consecuencias en la calidad de la enseñanza que se proporcionaba, pues no se disponía de la infraestructura necesaria ni en lo académico para la formación, ni en lo profesional en cuanto a posibilidades de trabajo. El incremento en la matrícula se vuelve un problema muy grave, la psicología comienza a ser una de las carreras de mayor demanda entre los aspirantes a cursar estudios universitarios. Como consecuencia de la sobrepoblación de alumnos, la creación incesante de nuevas escuelas y la improvisación académica, surgieron serios problemas



para la profesionalización de la carrera (Cueli, 1983), la enseñanza es excesivamente teórica, el entrenamiento profesional deja mucho que desear, situación que se refleja en la calidad del ejercicio profesional, Lara (1993) considera que es necesario tomar medidas drásticas para solucionarlo.

Al parecer estas medidas no se pudieron aplicar, la expansión matricular continuó y el número de escuelas se incrementó sin ningún control, de esta forma la carrera creció aceleradamente y sin la planificación adecuada, de 5 escuelas que ofrecían la carrera en 1964, se pasó a 10 en tan solo tres años, para 1974 ya existían veinticinco y, en 1977 aumentaron a cuarenta escuelas con más de 17,000 estudiantes de población; para finales de los años ochenta el número de instituciones ascendía a 92; una década después el número aumentó a 183, de las cuáles tan solo el 30% eran públicas, el otro 70% privadas, en esa época el número de alumnos pasó de 17,500 a 28,500 estudiantes a nivel nacional, aunque con un egreso muy reducido de entre el 12 y el 17%. La Facultad de Psicología de la UNAM, que en los setenta formaba al 75% de los psicólogos, con la creación de tantas nuevas escuelas, pasó a formar solamente al 10% de psicólogos (Castañeda, 1999; Guerrero, Mendoza, Morales y Ruiz, 1996; Herrera, 1993; Lara, 1983; Ortiz, 2005; Rivera y Urbina, 1989).

Según datos de la ANUIES (1997), para el cierre del siglo XX, psicología se ubica como la carrera que ocupa el 10° lugar en población estudiantil, con una matrícula a nivel nacional de alrededor de 32,000 alumnos, pero con tan sólo un egreso de aproximadamente 6 mil y una titulación aún más reducida de cerca de 3,500 alumnos. Para recibir al nuevo milenio psicología pasa a ocupar el 8° lugar entre las carreras de mayor demanda, con una población que ascendió a 47,166 alumnos un **egreso de 5,873** y una **titulación de 3,662 alumnos**. En el Informe de Actividades de 1997 a 2001, el

Dr. Bouzas menciona que la carrera de Psicología en la UNAM, se coloca, en el 2000, en el tercer lugar de entre las diez carreras con más población estudiantil. Para el año 2004, Psicología se situó en el 5° lugar en población estudiantil nacional, después de Administración, Derecho, Contaduría e Ingeniería Industrial, la matrícula se incrementó en menos de diez años a casi el doble, 82,160 alumnos. La población estudiantil se concentra, principalmente en el Distrito Federal, Nayarit, Aguascalientes, Jalisco, Colima y Guanajuato. En cuanto al número de escuelas, solamente en el Distrito Federal, había registradas 17 instituciones en 1997, para 2004 el número se incrementó a casi el doble, 32 escuelas de Psicología (ANUIES, 1997, 2001a, 2004).

## **2. La expansión matricular y la calidad de la formación**

El desmedido incremento en la población estudiantil, lejos de mejorar la calidad de la preparación contribuyó perjudicialmente; en materia de empleo, la ANUIES (2003a) opina que la expansión en la matrícula produjo problemas como la sobre calificación y el desempleo o subempleo de los egresados universitarios. Resalta el comentario de Ribes, quien en el año de 1989, preveía que la masificación impedía diseñar un proceso innovador en la enseñanza de la psicología, pensaba que un planteamiento de esta naturaleza requería de condiciones especiales en cuanto a supervisión, evaluación y coordinación, un proyecto planteado de esta manera solamente podría ejecutarse bajo una experiencia controlada de tipo piloto.

Por su parte, Figueroa (2001b) considera que el decremento en la calidad de la formación del psicólogo se debió en parte al aumento en la población de estudiantes que cursaban la carrera, el otro factor coadyuvante fue la considerable reducción en el presupuesto destinado a las universidades públicas. En este mismo orden de ideas, Ortiz (2005) opina que el problema en la calidad de formación del psicólogo, si bien se

originó en el crecimiento de la matrícula, se debió principalmente, a las políticas educativas nacionales que pretendían responder a la creciente demanda estudiantil, pero sin mejorar la infraestructura existente; a esto se agrega el considerable incremento en la cantidad de escuelas que ofrecen la carrera de psicología, sin la regulación adecuada para su funcionamiento y, por ende, de la calidad de los planes que proponen.

Diversos autores coinciden en señalar que la deficiente preparación de los psicólogos, no solamente es un problema de nuestro país, sino que ocurre en la mayoría de las escuelas de toda Latinoamérica; entre las deficiencias señaladas se encuentran la falta de regulación, la expansión de la matrícula, la multiplicidad de concepciones curriculares, la carencia de congruencia y la poca relevancia social de los contenidos; docentes que al hacer carrera como profesores no adquirieron suficiente experiencia profesional y que contribuyeron a una formación caracterizada por el exceso de información teórica, pero sin vinculación con la práctica, en perjuicio de la formación para el ejercicio profesional (Castañeda, 1995, 1999; Díaz Barriga y cols., 2006; Dimenstein, 2003; Herrera, 1993; y Macotela, 2007 y Peralta, 1999).

Los resultados de los pocos estudios de seguimiento encontrados avalan las opiniones de los autores antes citados respecto de la deficiencia en la formación, sobre todo en la articulación teoría – práctica; de esta forma, encontramos que ya en 1987, el CNEIP informó que los egresados consideraban que el plan de estudios se caracterizaba por ser más teórico que práctico. En este mismo sentido, el estudio del CENEVAL realizado en 1999, reportó que el 72.2% de los egresados opinó que era necesario mejorar la formación mediante una adecuada articulación teórico – práctica (Castañeda, 1999).

Estudios de egresados más recientes, como el de López y Burgos (2003), Macedo (2003), Verdugo - Lucero y cols (2005) y Universidad de Occidente (2006), confirman

que actualmente los egresados siguen considerando que la preparación que recibieron fue parcialmente adecuada o insuficiente, debido a la escasa oportunidad para realizar práctica supervisada, añaden que es necesario que la formación contemple una mayor vinculación entre los conocimientos teóricos y la práctica, pues solamente de esta manera estarán mejor preparados para el ejercicio profesional.

Los datos anteriores nos permiten identificar que, la preparación profesional de los psicólogos se ha caracterizado por su expansión matricular y por ser una formación de tipo enciclopedista, que apela más a la acumulación de conocimientos que a la aplicación reflexiva de éstos.

### **3. La formación profesional del psicólogo**

El concepto de formación profesional en su acepción más amplia, se emplea para designar a los procesos más generales de apropiación del saber, de la cultura y de la transformación de los individuos. Se refiere a todas aquellas acciones que se derivan de un programa educativo y que constituyen la función sustantiva de las instituciones de educación superior; se concibe como un proceso mediante el cual el individuo incrementa la posibilidad de producir conocimiento; es, también, un concepto estrechamente relacionado con nociones como enseñanza, aprendizaje y preparación profesional; la formación es un concepto más extenso que el de capacitación o entrenamiento porque implica procesos de mayor integración y profundidad en el ejercicio intelectual que la sustenta (Barbier, 1993; Barrón, Rojas y Sandoval, 1996; Cuellar y Bolívar, 2006).

Las definiciones más concisas sobre formación profesional aluden al conjunto de procesos sociales y educativos organizados con el fin de preparar a un individuo para un

posterior desempeño profesional. Barbier (1993) considera que la formación consiste en un conjunto de actividades planeadas y organizadas para llevar a los estudiantes de una situación o estado inicial a una situación o estado nuevo. Estas actividades están comprendidas en el conjunto de acciones específicas que se ponen en marcha para producir nuevas capacidades, disposiciones y habilidades. Así pues, la formación profesional es un concepto que se refiere al proceso educativo que se organiza para que los alumnos adquieran conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos. Este proceso se planea y aplica a partir de la delimitación de un perfil profesional que corresponda a los requerimientos del ejercicio de determinada profesión. En este sentido, se parte de la conformación de un perfil de formación inicial (estado inicial), que mediante el conjunto de acciones de formación –establecidas en el currículum de la carrera- transforman a un individuo y lo ubican en un nuevo estado que corresponde al perfil profesional de egreso (Barbier, 1993; Fernández, 2001).

En cuanto a la formación profesional de los psicólogos, los diferentes autores coinciden en que la preparación integral es un reto que no solamente implica los aspectos relativos al plan de estudios, sino que también es necesario vincular la enseñanza con las necesidades derivadas del ejercicio profesional de la disciplina, que a su vez se insertan en las demandas provenientes de la sociedad en su conjunto.

En este contexto, la formación integral del psicólogo implica tanto el componente conceptual como el aprendizaje de las habilidades y/o competencias para el desempeño profesional (Castañeda, 1999; Vázquez, 1999).

Desde el punto de vista de F. Díaz Barriga y cols. (2006), la formación del psicólogo como ocurre hoy en día, presenta una lógica curricular que segmenta a la psicología como disciplina científica de la psicología como profesión, en esta lógica, la formación

se organiza desde una jerarquía de conocimientos en donde primero se enseña lo básico y posteriormente lo aplicado. Esta situación ha originado una fisura entre el plan de estudios de la carrera de psicología y las competencias que se le demandan al egresado cuando se incorpora al ámbito de la práctica profesional. Existe la creencia de que el egresado podrá, automáticamente aplicar los conocimientos teóricos para resolver problemas una vez que se encuentre en el escenario laboral real. Macotela (2007) se adhiere a esta idea, explica que cuando la formación profesional supone únicamente la enseñanza de habilidades y destrezas, ésta no tiene sentido si no se articula con el conjunto de conocimientos que dieron origen a la profesión; en el desempeño profesional del psicólogo es necesario saber psicología (conocimientos) tanto como saber hacer y aplicar (habilidades y destrezas) la psicología.

La formación que se ofrece a los estudiantes de psicología ha dependido de la estructura curricular o plan de estudios vigente. Un currículum se diseña y aplica con la finalidad de preparar a los estudiantes en los conocimientos y habilidades para trabajar y desempeñarse en una carrera determinada (Heevel, Joostens y Heijnen, 1993). Un currículum, señala Ratcliff (1993), se refiere al conjunto de experiencias de aprendizaje diseñadas para generar diversos tipos de aprendizaje. El currículum también se conceptualiza (Guzmán y cols, 2003) como el plan de estudios resultado de un proceso de planeación, conformado por un conjunto organizado de contenidos, por las acciones educativas y por el sistema de evaluación; en esta concepción, el proceso formativo se refiere a la puesta en práctica del currículum. Ruiz (2006) afirma que el plan de estudios sustenta al proceso de formación, es el resultado de una planeación, incorpora una serie de decisiones en torno al perfil del egresado, involucra la selección, organización y

distribución de los contenidos escolares, de las actividades de enseñanza y aprendizaje, de las estrategias de evaluación, etc.

El diseño curricular en nuestro país, así como las acciones de formación profesional tradicionalmente, más que responder a las necesidades derivadas del ejercicio de la profesión y a las demandas de la sociedad, han estado influenciados por las tendencias educativas provenientes del extranjero; de esta forma, los planes de estudio y la preparación de los estudiantes se han sometido, a lo largo de la historia, ha los diferentes modelos de formación profesional en boga.

### 3.1 El modelo técnico – científico de formación

El problema en el diseño del currículum de la carrera de psicología, radica fundamentalmente en que éste no se diseñó con base en los requerimientos de la práctica profesional, incluso podemos decir que su origen fue anterior a la práctica profesional de la psicología; de esta forma, los primeros planes de estudio nacen del interés académico más que profesional y se inscriben en la lógica de la época; de acuerdo con Barrón (1996), el modelo que mayor influencia tuvo en la educación superior fue el francés napoleónico, los planes de estudio bajo este modelo tenían una concepción positivista y humanista de la cultura. La incipiente psicología del siglo XX se influenció de la psicología francesa de autores como Janet, Piéron y Robot (Galindo, 1994). Después de diversas modificaciones, surge el plan de estudios vigente que data de 1971, en su diseño se observa la influencia norteamericana del modelo que Barrón denomina como técnico – científico de formación. Este currículum se basa en el modelo creado en los Estados Unidos de Norteamérica en los años posteriores a la segunda guerra mundial, que como ya mencioné antes, surge ante las necesidades de atención

psicológica para los miles de soldados que regresaron una vez terminada la guerra y que, determinó la enseñanza de la psicología en nuestro país. El modelo se sustenta en la concepción que contempla preparar a los psicólogos tanto profesionalmente como científicamente.

El Servicio de Salud Pública de los Estados Unidos solicitó a la APA que desarrollara un modelo para orientar la formación de los psicólogos clínicos en las universidades de ese país. En respuesta a esta solicitud, en 1949, se lleva a cabo la Conferencia de Boulder en Colorado, con el fin de dar a conocer el perfil profesional del psicólogo clínico; dicho perfil diseñado bajo el modelo científico – practicante (como se le denomina en los Estados Unidos de Norteamérica), propone la formación profesional que debe recibir todo aspirante a psicólogo clínico, una formación destinada solamente a los programas de posgrado, que implica, por un lado una preparación científica y por el otro una aplicada mediante la residencia práctica en centros de salud y asistenciales. El modelo enfatiza que el **psicólogo clínico** debe recibir la preparación necesaria para realizar *diagnóstico, intervención psicoterapéutica e investigación*. Fue en la Conferencia de 1958, realizada en Miami, cuando se propuso que el modelo de formación anterior, no solamente preparara a los psicólogos clínicos, sino que fuera el plan rector para la formación en todas las áreas de la psicología. Este modelo continúa siendo la estructura básica para la mayoría de los programas de formación del psicólogo en todo el mundo (Bickman y Ellis, 1990; Feixas y Miró, 1993).

Cuando se organiza el plan de estudios de nuestra facultad, a finales de la década de los sesentas, estamos totalmente inmersos en la tecnología educativa proveniente de los Estados Unidos, Ángel Díaz Barriga (1981) explica como a partir de la psicología conductual, se crea la tecnología curricular con base en los objetivos de conducta,



teniendo como sus principales exponentes a Tyler, Mager, Popham – Baker y Taba, los planes de estudio derivados de esta metodología conciben las carreras a partir de lo que se piensa que hace un profesionalista determinado, dejando de lado las condiciones reales que determinan el ejercicio profesional. En esta lógica se concibe de la misma manera a un médico, psicólogo o sociólogo para los países altamente desarrollados, que para los países con menor grado de desarrollo. De acuerdo con la narración de Lara (1983), en esa época (1973) se reorganiza el currículum de 1971 para dotarlo de los objetivos instruccionales de que carecía. Los perfiles profesionales se elaboraron entonces con base en una serie de objetivos generales, específicos e intermedios que produjeron un círculo vicioso que ocultó, opacó y sustituyó los problemas más importantes de un plan de estudios, sobre todo los relacionados con la vinculación universidad – sociedad. El perfil profesional se redujo a un conjunto de conocimientos y habilidades operacionalmente definidas para el ejercicio de una psicología conductual. Estas ideas marginaron el análisis sobre la calidad de la formación que debía recibir el estudiante y fraccionó artificialmente en áreas la conducta humana (Díaz Barriga, A.1981).

Frente a la técnica prescriptiva, como la denomina Ángel Díaz Barriga (1985), para el diseño curricular (en la que predominaba la programación por objetivos, los diseños de instrucción, la elaboración de test de rendimiento escolar objetivos, etc.) surgen los modelos alternativos que pretenden evitar las prácticas pedagógicas enciclopedistas, verbalistas y enfatizan el desarrollo de la capacidad de aprender. Es entonces cuando aparece el modelo de plan de estudios de la Universidad Autónoma Metropolitana.

En la década de los setenta y tomando como ejemplo la Conferencia de Boulder, tiene lugar la Asamblea General del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP, 1976) en ella se emiten una serie de recomendaciones para la

integración y desarrollo curricular de la carrera de psicología, como la de diseñar los programas curriculares y de evaluación en función de objetivos, se enfatiza en la necesidad de que la formación a nivel de la licenciatura se apoye en el entrenamiento práctico y se define el perfil profesional del psicólogo con base en la capacidad para el diagnóstico, la planeación, intervención, investigación – docencia y evaluación en diferentes ámbitos de aplicación de la psicología como la salud, educación, laboral, ambiental, etc. Recomienda que las habilidades antes indicadas deberán estar incluidas en los planes de estudio y que éstos deberán contener las experiencias de aprendizaje que promuevan estas actividades en el campo de aplicación de la psicología (Figuroa, 2001a).

Desde le punto de vista de Galindo (1994), los psicólogos que regresan después de haberse formado en los Estados Unidos, traen consigo la tecnología conductual, consideran que la formación tradicional del psicólogo era obsoleta, elitista, sin base científica y que carecía de objetivos precisos definidos en términos operacionales. Las características de la nueva enseñanza de la psicología recomendada por el CNEIP implican que los psicólogos deben dominar los principios de la modificación de conducta para resolver los problemas que se presentan en los diversos campos de aplicación de la psicología. La Psicología se vuelve tecnológica, la técnica se sobre estima y se considera la panacea que puede resolver cualquier problema sin importar las condiciones socio-económicas y culturales.

En respuesta a las recomendaciones del CNEIP se crea en la Facultad de Psicología de la UNAM el sistema de prácticas para el área de psicología educativa, su finalidad primordial fue capacitar a los estudiantes en habilidades específicas que le permitieran desempeñarse adecuadamente en el ámbito de la psicología educativa (Ávila, Delgado,

Martínez y Moreno, 1996). Desafortunadamente, en el resto de las áreas, continuó la preparación de tipo informativa, privilegiando los conocimientos teóricos en detrimento de su articulación con la práctica profesional, las prácticas se realizaban de manera aislada, sin la conformación de criterios que unificaran la enseñanza en este aspecto.

### 3.1.1. Resultados del modelo técnico - científico

El currículum en vigencia, elaborado bajo el modelo técnico – científico condujo a una enseñanza lineal que no preparó a los alumnos ni para realizar investigación, ni para desempeñarse adecuadamente en el campo laboral, la psicología como profesión comenzó a tener mayor reconocimiento social, pero el psicólogo clínico continuó teniendo, por lo menos a nivel institucional, una función restringida al psicodiagnóstico y una jerarquía subordinada al psiquiatra. Por otra parte, autores como Brewer (1990) y Sechrest (1990) opinan que el modelo (al que ellos llaman) científico – practicante no tuvo los resultados esperados - al menos en los Estados Unidos -; la separación entre los programas de formación, unos con énfasis en la investigación científica y otros en la práctica profesional condujo a serios problemas de diseño curricular. Los alumnos cuya meta principal es el ejercicio profesional, difieren en valores, actitudes y prioridades personales, de aquellos cuya meta es la investigación básica o aplicada. Se ha visto que los alumnos del primer tipo, buscan con más frecuencia los programas de entrenamiento que se ofrecen fuera de las universidades. Así mismo, el modelo partió del supuesto de que los psicólogos clínicos se involucrarían tanto en la investigación como en la práctica profesional, esto no sucedió así, Sechrest considera que un gran número de psicólogos no están interesados en la investigación, no se suscriben a las revistas y tampoco las leen. En la mayoría de las universidades norteamericanas, (pero también en

las nuestras), dice Sechrest, la supervisión clínica es un proceso que no se proporciona, en los casos en que los académicos supervisan, no reciben el reconocimiento acorde al arduo trabajo que implica la supervisión. Pero lo que es todavía más importante aún, muchos académicos no están suficientemente preparados en la práctica clínica y por lo tanto no son adecuados para supervisar.

Shön (1987) considera que los modelos de enseñanza que pretenden impartir un riguroso conocimiento científico no han logrado preparar a los estudiantes para las demandas de la práctica real, se ha creado una enorme brecha entre el conocimiento derivado de la investigación, la enseñanza y las competencias que se les exigen a los profesionales en el terreno de la realidad.

En este sentido, Riveira (1993) opina que el modelo que pretendió hacer de la psicología sólo una ciencia y del psicólogo un científico, originó serias deficiencias en la formación, de tal modo que los egresados únicamente podían ubicarse laboralmente en el campo de las universidades, en tanto que cada vez fue más difícil encontrar un empleo en el mercado laboral, porque carecían de las habilidades demandadas por éste.

A pesar de los resultados obtenidos por este modelo, en nuestra Facultad, muchos autores mantienen la idea de que este es el mejor modelo de formación. Así por ejemplo, el Dr. Bouzas, en el Informe de Actividades de 1997 a 2001, señala que la calidad de la preparación de los psicólogos parte del rigor científico, que debe preparárseles para responder a los cambios y exigencias del mercado profesional, así como para resolver los problemas sociales relevantes tomando como pilar básico la investigación; esto significa que la preparación esencial de los psicólogos deberá orientarse hacia la investigación científica y de ahí a sus aplicaciones prácticas. En contraste, Castañeda (1995) opina que existe una brecha entre la docencia y la

investigación; desde su punto de vista, los investigadores prácticamente se mantienen fuera de la docencia, regularmente no imparten clases en los niveles de licenciatura y no vinculan los hallazgos científicos con la enseñanza. No obstante, en consonancia con Bouzas, Macotela (2007) consideró que la formación que se proporciona a los estudiantes de psicología en las universidades de nuestro país, debe seguir teniendo un enfoque profesional científico.

El inicio del plan de estudios de 1971, se caracterizó por la polarización entre los académicos de la facultad, de un lado los defensores del modelo técnico – científico, del otro los que optaban por mantener el modelo anterior (francés napoleónico) y otros que pretendían crear un modelo alternativo que desde luego incorporara los avances del conocimiento, la investigación y la tecnología, pero que también tomara en consideración los requerimientos de la práctica profesional, en el contexto socioeconómico de nuestra sociedad. Con el transcurso de los años, hubo algunos intentos para modificar el currículum vigente sin que éstos fructificaran, así llegamos a la época de la globalización.

### 3.2. El modelo técnico – productivista de formación

De acuerdo con Barrón, Rojas y Sandoval (1996) y Barrón e Ysunza (2003), a partir de mediados de la década de los ochenta y durante los noventa del siglo pasado, la tendencia en la formación profesional dominante fue la técnico – productivista. Se acoge el modelo acorde a las políticas educativas y económicas neoliberales. En la formación deja de ser prioritaria la preparación científica, ahora lo importante es orientar la formación a una mayor productividad y dar soluciones técnicas a problemas específicos. Tiene lugar entonces el debate acerca de los aspectos que determinan la

formación profesional. Sobresalen los principios de eficacia, eficiencia y calidad en los desarrollos curriculares. Los planes de estudio pretenden garantizar la pertinencia de la formación mediante la respuesta a las exigencias y demandas de la globalización, así como a las políticas establecidas por los diferentes organismos internacionales.

En ese tiempo y quizá un poco tardíamente, si tomamos como punto de referencia la Conferencia de Boulder, se establece el perfil profesional del psicólogo clínico (Barragán, Heredia y Lucio, 1989) en el que se indica que las funciones que desempeña el psicólogo en su ejercicio profesional son el diagnóstico, la evaluación, intervenciones psicoterapéuticas en las modalidades individual, grupos y familia; el desarrollo de programas preventivos, la investigación, selección, entrenamiento y supervisión. Sin embargo, la formación continúa siendo primordialmente teórica, se llevan a cabo prácticas aisladas en algunas instituciones de salud, que consistían principalmente en la aplicación de pruebas psicológicas (Benavides y Núñez, 1983). La identidad del psicólogo clínico continúa siendo la de un profesionista de segunda, ayudante del psiquiatra, los clínicos buscan entonces preparación en los institutos externos a la universidad, ya que, como dice Riveira (1993), ofrecían una preparación en las habilidades profesionales que después de nueve semestres la Facultad no otorgaba.

En el contexto del modelo técnico – productivista resurge el debate en nuestra facultad en torno al cambio curricular, aún continuamos tratando de lograr la madurez y la consolidación de una identidad profesional (Álvarez, 1993).

Bruner (1993) considera que el hecho de que el psicólogo sea identificado como el ayudante del psiquiatra, constituye una razón suficiente para trabajar por una profesionalización de la enseñanza que dote al psicólogo de una identidad propia e independiente. Desde el punto de vista de Mancilla (1993), la enseñanza científica del

conductismo no respondió a los requerimientos de la formación profesional, la necesidad del cambio curricular se hizo cada vez más urgente.

#### **4. Hacia el Cambio Curricular: en busca de un nuevo modelo de formación**

Por fin en 1993, se crea en nuestra Facultad la Comisión para el Cambio Curricular (1997), cuyo objetivo principal fue establecer un diagnóstico sobre la situación de la formación profesional que se proporcionaba en la Facultad de Psicología de la UNAM. Con base en el diagnóstico, se elaboró también una propuesta acerca de las acciones necesarias para la elaboración de un nuevo currículum, que guiara la formación en psicología de los estudiantes de licenciatura.

La Comisión (1997) parte de la definición de plan de estudios que se presenta en el Art. 16 del Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales, de la UNAM, y que establece que un plan de estudios es el conjunto de asignaturas de diversa índole, exámenes y otros requisitos que garantizan al estudiante que haya cubierto el plan, una preparación tanto teórica como práctica suficiente para el ejercicio responsable de su profesión. Consideran que el currículum que guía la formación de la licenciatura pretende: “proporcionar la formación e información básica que va a permitir al egresado desempeñarse en el campo profesional con los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que le sirvan para comprender, plantear, abordar, investigar y resolver los problemas de su disciplina a los que se va a enfrentar en el mercado laboral, en el que tendrá que insertarse, con una gran responsabilidad, con sentido ético y disposición de servicio” (p.17). Se parte del supuesto de que el otorgamiento del título profesional garantiza la formación teórico – práctica que el profesionista recibió. Como podemos

darnos cuenta, se expresa la formación ideal para un egresado de la licenciatura en psicología, tan completa que incluso el egresado ya no tendría necesidad de actualizarse ni de continuar con su preparación, sin embargo, la realidad que encontraron era bastante diferente.

Más adelante, la Comisión dice que el nuevo currículum de la licenciatura, se orientará primordialmente a la formación profesional, procurará la profesionalización del egresado mediante la formación en la práctica profesional del alumno. La estructura del nuevo plan de estudios deberá ser congruente, establecerá una estrecha relación entre la teoría y la práctica, y evitará los desfases temporales. Entonces, quiere decir que el plan de estudios anterior descuidó tanto la formación profesional como la profesionalización, carecía de congruencia y no había relación entre los aspectos teóricos y los prácticos, el ideal de formación solamente existía en el papel.

Pero, más allá de las interpretaciones veamos qué fue lo que encontraron. En cuanto a la relevancia social de la carrera, El Diagnóstico (1997) señala que ni el profesional de la psicología, ni las instituciones formadoras habían logrado darle a la profesión una adecuada proyección real a nivel social. Por su parte, la eficiencia terminal y la titulación registraban niveles muy bajos. En lo que se refiere al mercado laboral, encontraron que los psicólogos no ocupaban puestos de trabajo de toma de decisiones, percibían bajos salarios que no correspondían a los niveles de calificación profesional, el psicólogo era calificado por el empleador en niveles bajos, solamente la mitad desarrollaban actividades acordes a su formación. El perfil de egreso no corresponde con la funciones que se realizan en lo laboral, de tal manera que luego de haber terminado sus estudios, “el egresado debe capacitarse por si mismo o por otros medios, para realizar adecuadamente lo que se espera de él, y conservar su empleo” (p. 28).



En cuanto a la estructura curricular del plan de estudios vigente, encontraron que carecía de congruencia entre los contenidos de los programas, falta de relación entre el tronco básico y las áreas de semi – especialización de los últimos semestres; carencia de articulación entre los contenidos teóricos y las prácticas, mencionan que de hecho, los programas de prácticas solamente constituyen el 30% del total del plan de estudios, son una clase de plan paralelo desligado del plan de los contenidos teóricos. En relación al perfil de egreso, concluyeron que no existe un perfil oficialmente definido, pero que de acuerdo al perfil sugerido por el CNEIP, la preparación de la licenciatura no cubre con las especificaciones acerca de que el psicólogo debe ser capaz de realizar cambios en los sectores marginados de la población; en cuanto a las funciones de evaluación, planeación, intervención e investigación, consideraron que la formación no desarrolla las habilidades metodológico – conceptuales necesarias para que el egresado pueda hacer el diagnóstico de una situación problema, ni para planear una intervención y evaluar sus resultados; apenas logra ciertas habilidades de evaluación e intervención que no son suficientes para desempeñarse adecuadamente en el ejercicio de la profesión.

En la conclusión final expresan con contundencia que el plan de estudios vigente no responde a la normatividad de la UNAM, “ni a las necesidades sociales de desarrollo, ni al mercado laboral actual” (p.76). No prepara profesionales capaces para hacer frente a la problemática propia de la profesión, ni tiene una ascendencia importante geográfica, política y económicamente en el medio social. La necesidad de modificar el currículum se volvió una necesidad apremiante.

Es necesario hacer un alto aquí para señalar, que fue en este momento histórico – social de la enseñanza de la psicología en nuestra Facultad, veinte años después de las

recomendaciones del CNEIP, que se impulsaron diferentes programas piloto para fortalecer la formación de los psicólogos y contra restar en parte, las deficiencias antes señaladas. El área de psicología educativa era la única que ya contaba, desde años atrás, con un sistema de prácticas sólido cuya finalidad radica en la formación integral del alumno; fundamentado en la relación teoría - práctica para desarrollar las habilidades necesarias en el desempeño profesional; su sistema ha evolucionado tanto que incluso considera tres modalidades distintas de prácticas (Macotela y Castañeda, 1996). En el área de psicología clínica se puso en marcha el Proyecto para Optimizar la Enseñanza y la Profesionalización del Psicólogo Clínico (ver Resultados y Anexo) cuyo eje fundamental fue también la articulación teoría – práctica supervisada y que constituye el objeto de esta tesis. En el área de psicología social surgió el Programa Piloto de Formación Profesional para el Psicólogo Social (Gómez, Rodríguez, Reidl y Joya, 1998), su objetivo general fue profesionalizar la formación de los estudiantes mediante la articulación de la teoría y la práctica. También se creó, posteriormente, retomando algunos de los planteamientos del Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico, el Programa de Internado en Psicología General con el fin de proporcionar una preparación de alta calidad (Bouzas, 2001), mismo que fue suspendido poco tiempo después.

A partir de los resultados expresados por la Comisión para el Cambio Curricular en el documento: Diagnóstico del Currículum Actual de la Facultad de Psicología de la UNAM, se presentó un Plan Rector (1997) con una propuesta sobre los principios y estrategias que podrían guiar la conformación del nuevo plan de estudios. Más que principios constituyó una síntesis sobre las variedades de diseño curricular disponibles, así como de los principales enfoques para abordar la cuestión de la formación. En

relación a los currículums, sugieren el centrado en la comunidad, que se diseña tomando como eje central las necesidades nacionales e internacionales, se considera desde esta perspectiva que el ejercicio profesional debe estar comprometido con los grupos comunitarios. El currículum centrado en el alumno, el eje básico son las necesidades y expectativas de los estudiantes. El currículum por competencias y solución de problemas, se promueve la vinculación de la teoría con la práctica a partir de un enfoque integral, la estructura curricular se define a partir de las competencias profesionales requeridas para un desempeño profesional adecuado.

Como principios rectores de la formación se exponen varios enfoques, brevemente sus características generales son las siguientes:

El enfoque humanista, bajo este enfoque lo prioritario es la preparación para atender la problemática del ser humano, el psicólogo aborda los problemas no solamente con una visión científica y técnica, sino que incorpora los valores y principios morales como la solidaridad, honestidad, justicia, equidad, etc. En el enfoque humanista la formación incluye aspectos culturales, históricos y fomenta el respeto a los demás. Se considera que las funciones principales son el diagnóstico, la intervención y la evaluación.

El enfoque centrado en el estudiante. Busca atender las diferencias individuales y ajusta los planes de estudio a esta diversidad; trata de responder a las necesidades y expectativas del estudiante como parte importante de su formación profesional. En este aspecto, muchos autores coinciden en que los alumnos son la parte más importante de un programa educativo, la otra parte la constituyen las instituciones educativas y el gobierno; la tendencia educativa en casi todo el mundo se ha orientado a otorgarle mayor importancia al estudiante en su proceso de formación. Se considera necesario que los estudiantes desempeñen un papel activo en el proceso de preparación, que se

constituyan en objetos y actores del cambio, en tanto que los cambios son aportados por las acciones de la formación; en este sentido, el currículum debe estar centrado en el estudiante, más que en el maestro, cuando esto último ocurre, la enseñanza se concibe como la transmisión de conocimientos, con poca participación del alumno en su propio aprendizaje, este enfoque propone que el maestro se transforme en un tutor u orientador, de tal forma que el alumno juegue un papel más activo en la construcción de su conocimiento. Se requieren de programas de formación innovadores, que promuevan estudiantes activos, independientes, con la capacidad para auto dirigirse, que aprendan a resolver problemas. (ANUIES, 2000; Barbier, 1993; Cuellar y Bolívar, 2006; Joestens, Heijnen y Heevel, 1993; Salas, 2005; Viladot, Zabalza, Gairín y Domínguez, 2005).

Enfoque orientado a la comunidad. La formación desde este enfoque promueve la adquisición de habilidades relacionadas con la detección, intervención y seguimiento de las problemáticas sociales, es un enfoque que va más allá de la visión individualista y de la rehabilitación. El perfil profesional resalta las habilidades para intervenir en los procesos psicosociales del país. Las funciones de un psicólogo en este caso son evaluar, prevenir e intervenir para resolver problemas en las áreas de la educación, la salud, producción y consumo, organización social y ecología.

Enfoque curricular polivalente. Parte del supuesto de que la formación debe ser polivalente y funcional, los fenómenos deben abordarse desde diferentes perspectivas y enfoques psicológicos, de manera inter y multidisciplinaria. Se sugiere que las funciones profesionales del psicólogo se interrelacionen, que se elimine la formación segmentada en áreas, ya que esta postura fragmenta el quehacer del psicólogo; se recomienda que la formación a nivel de licenciatura sea general y que se enfatice en los aspectos prácticos y de intervención requeridos para la profesión.

Muchos autores están de acuerdo en que la formación de grado debe ser más general y dejar la especialización para los estudios de posgrado, se considera, desde esta perspectiva, que la formación deberá tener un carácter general, de tal forma que cuando el alumno egrese de la universidad esté preparado para resolver los problemas más generales y frecuentes del área donde se desempeña, ya que la segmentación por áreas que actualmente se ofrece en los estudios de licenciatura, es prematura y limita la formación de tipo más integral y amplia (Castañeda, 1995; Figueroa, 2000; Horruitiner, 2006; Sechrest, 1990). Esto implica que es necesario diferenciar el grado de especialización de los estudios adecuados a cada nivel, Ruiz (2006) opina que en el diseño del nuevo currículum de la Facultad, se deben establecer las diferencias entre la formación que requiere un psicólogo en el nivel de licenciatura de la que se necesita en los niveles de especialidad, maestría y doctorado. Brewer (1990) por su parte expresa que el grado de especialización apropiado para los programas de licenciatura es motivo de controversia. El modelo que se ha usado con más frecuencia, responde a una progresiva especialización a medida que se avanza en los diferentes niveles de educación; desde su punto de vista, en el nivel de graduados deben presentarse a los estudiantes los diferentes subcampos de la disciplina, ya que es en este nivel donde los estudiantes comienzan a inclinarse por una u otra área de la psicología. En este aspecto, encontramos que en España, la acreditación como psicólogo clínico requiere, además del título de nivel licenciatura, de un programa de formación de posgrado con una duración mínima de tres años a tiempo parcial y de 2 años de práctica profesional supervisada (Feixas y Miró, 1993).

Enfoque innovador. El planteamiento básico de este enfoque es que la práctica profesional actual demanda del psicólogo la capacidad para actuar con una perspectiva

amplia e innovadora. La formación, por tanto, debe fomentar el desarrollo de la creatividad, la reflexión y el pensamiento crítico. Este enfoque concuerda con las ideas de que el egresado debe tener la capacidad para enfrentar los problemas derivados de la práctica profesional con autonomía y creatividad (Figueroa, 2000; Horruitiner, 2006). Así mismo, como ya se mencionó en el capítulo anterior, la UNESCO (1998) propuso en el Art. 9 el empleo de métodos innovadores de enseñanza centrados en el estudiante que promuevan el desarrollo de habilidades para el análisis crítico, la creatividad, la reflexión y el trabajo en equipo.

*Enfoque basado en la solución de problemas.* Supone que el plan de estudios proporcione al estudiante las habilidades necesarias para la solución de problemas que se presentan en el ámbito del ejercicio profesional. Resolver problemas implica que el psicólogo tenga la capacidad para identificar, delimitar y entender el problema y a partir de esta información pueda tomar las decisiones pertinentes. Esta premisa y otras implicadas en los otros enfoques están implícitas en el enfoque integral y en la propuesta de Schön (1987) para la formación de profesionales, la cual se abordará más adelante.

*Enfoque integral.* Se basa en el supuesto de que es necesario romper con la formación que privilegia la acumulación de información, ya que para el estudiante es difícil integrar todos estos conocimientos una vez que se encuentra inmerso en el campo profesional. Desde esta perspectiva, se considera conveniente que los planes de estudio incluyan en sus acciones formativas la vinculación entre la teoría y la práctica; para que este aspecto se logre, es necesario que las actividades sean provechosas, precisas y adecuadamente organizadas. Se sugiere que el nuevo plan contemple el desarrollo de la habilidad para utilizar los conocimientos teóricos orientados a la solución de problemas

y para ello se requiere del aprendizaje de habilidades, actitudes y valores en los escenarios reales del ejercicio profesional. En este sentido, el estudiante debe desde el inicio de la formación, incorporarse al contexto donde se desempeñan profesionalmente los psicólogos. En un plan integral es necesario también, integrar las actividades de investigación, de difusión y de servicio a la comunidad; de esta forma, la integración de la teoría y la práctica se realiza en un proceso continuo a lo largo de la licenciatura, el servicio social, el trabajo de titulación y, posteriormente, la educación continua del egresado. En este sentido, hay que recordar que el CNEIP desde 1976 recomendó que en la formación del nivel de licenciatura fuera necesario contemplar el entrenamiento de los psicólogos en la práctica; así mismo, la UNESCO (1998) enfatiza en el Art. 1, la necesidad de que la formación profesional se fundamente en la vinculación de los conocimientos teóricos con la práctica. ANUIES (2000) y Rizo (2001b), en una acepción amplia, consideran que un programa integral es aquel que asegura la permanencia y desempeño adecuado de los alumnos durante la carrera, estos programas atienden al alumno desde antes de su ingreso mediante los mecanismos de selección pertinentes; durante su ingreso a través de actividades de integración social y afectiva a la institución; a lo largo del plan de estudios organizando cursos remediales, complementarios, sistemas de tutorías y supervisión, etc.; al final de la carrera mediante la preparación del egreso, la transición al empleo y/o al posgrado y la promoción de la titulación; finalmente después del egreso por medio de estudios de egresados que aporten información para retroalimentar al currículum.

Para Peralta (1999) una formación integral implica la preparación de los estudiantes en ambientes reales desde el inicio del plan de estudios, de tal manera que los alumnos adquieran las habilidades para la solución de problemas, en este enfoque el maestro,

más que ser la fuente inagotable de conocimientos, se transforma en un gestor del proceso de aprendizaje. Desde el punto de vista de Castañeda (1999), el enfoque integral contribuye para que la enseñanza sea verdaderamente formativa ya que, a través de las estancias prolongadas en escenarios reales, se promueve el desarrollo de habilidades para trabajar en equipo, así como para identificar, explicar y resolver los problemas que le plantea la práctica profesional, tanto en el ámbito grupal como en el individual e interdisciplinario. Con este enfoque se han desarrollado programas que han tenido éxito en la preparación de los psicólogos, tal es el caso del programa de formación del psicólogo educativo de nuestra Facultad, F. Díaz Barriga y Saad (1996), así como F. Díaz Barriga y cols. (2006) señalan que un programa de formación integral es aquel que permite al estudiante enfrentar y resolver los problemas derivados del ejercicio profesional, por medio de la articulación adecuada entre la teoría y la práctica. Esta formación prepara a los psicólogos mediante la formación *in situ*, en donde está implícita la práctica reflexiva, innovadora y ética, que prepara al estudiante para emitir juicios, tomar decisiones y enfrentar los problemas que surgen en la práctica. Para lograr esta formación se requiere que los alumnos asistan a escenarios laborales reales por períodos prolongados, que se ejerciten en la práctica bajo la supervisión de un docente capacitado. Las actividades de la práctica, más que depender directamente de los contenidos teóricos, deben estar relacionadas con el conocimiento psicológico vigente. Las actividades que se realizan en la práctica se basan en las etapas de inducción, detección, diagnóstico, planeación, intervención, evaluación y comunicación de resultados. En este mismo sentido, Macotela (2007) señala que la formación profesional requiere del ejercicio de actividades prácticas en escenarios reales y bajo supervisión; el conocimiento teórico solamente adquiere significado



cuando se articula con los problemas y requerimientos del ámbito profesional real. La autora considera que para lograr una formación profesionalizante es indispensable que el alumno aprenda en la práctica, articulando de manera directa los conocimientos para enfrentar y resolver problemas que se presentan en el ejercicio real y no a través de problemas teóricos o ficticios. Hacer únicamente visitas, observaciones y usar casos hipotéticos no constituye una verdadera formación, porque a partir de estas actividades el estudiante no podrá transferir los conocimientos a situaciones y problemas reales; estas actividades solamente le proporcionan al estudiante una idea aproximada de lo que es el ejercicio de la profesión, pero no representan acciones efectivas que conduzcan a una preparación profesional adecuada. Dentro de estas mismas ideas, Castro y Engelhart, (1993) comentan que en la preparación integral del psicólogo clínico en Francia, durante el segundo y tercer ciclo de la formación, que comprende tres años para obtener el Diploma de Estudios Superiores Especializados (nivel maestría), es muy importante la estancia práctica supervisada ya que mediante ésta, el estudiante puede constatar como la teoría se realiza en la práctica y de que forma puede, al mismo tiempo conceptuarse ésta. En este mismo sentido y como ya mencioné antes, en España (Feixas y Miró, 1993) la formación profesional del psicólogo clínico, se efectúa en un nivel de posgrado que privilegia la preparación en la práctica clínica supervisada por expertos reconocidos en el área psicoterapéutica; también es conveniente una estancia práctica de al menos 6 meses en espacios públicos o privados de salud mental.

Como puede observarse, el modelo de formación integral se ubica como uno de los rectores en la preparación profesional, en este enfoque están comprendidas las características de los otros enfoques sugeridos por la Comisión, así, tenemos que el modelo integral es un enfoque innovador, el alumno es el principal elemento de la

enseñanza, se parte de las habilidades requeridas para un ejercicio ético y humanístico de la profesión, dentro de un contexto social y comunitario; se privilegia el aprendizaje de habilidades polivalentes, se orienta a la formación para la solución de problemas, incluye la preparación basada en la articulación de la teoría con la práctica que dotará a los alumnos con la competencias requeridas para el ejercicio profesional de la disciplina. El otro enfoque que la Comisión sugiere es precisamente el basado en competencias y que se reseña a continuación.

Enfoque basado en competencias. Desde el punto de vista de la Comisión para el Cambio Curricular (1997), este enfoque, al igual que el de formación integral, involucra aspectos de los otros modelos, ya que está centrado en el estudiante, promueve la práctica en escenarios reales, bajo tutoría y supervisión adecuada; se considera que la combinación de un plan basado en competencias con el de solución de problemas incrementa la calidad de la preparación, puesto que al formar un alumno competente, se está, al mismo tiempo formando a un individuo capaz de enfrentar y solucionar problemas.

En este modelo se requiere de un diseño curricular flexible, con énfasis en el compromiso social de la profesión, que promueva el interés por el aprendizaje permanente. El enfoque con base en competencias interrelaciona conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes con el fin de ajustarse a los avances científicos y tecnológicos, así como a los cambios en el mercado laboral. Consideran que el cambio del currículum a partir de objetivos instruccionales, a competencias es muy adecuado porque este concepto, al estar fundamentado en el ejercicio profesional integra los dominios cognoscitivos y afectivos. Se parte del supuesto de que las competencias más importantes son: habilidad para aprender a aprender, para resolver problemas, para

desarrollar pensamiento crítico, para comunicarse y para trabajar en equipo. Divide las competencias en genéricas, polivalentes y específicas: las genéricas se refieren a los conocimientos y habilidades básicos y comunes a las diferentes áreas de la psicología; las polivalentes son las habilidades que combinan teorías, procesos, conceptos y procedimientos pertenecientes a las diferentes campos de interrelación, como sería la habilidad para resolver problemas socioeducativos, que implica la aplicación de conocimientos y habilidades tanto del área social, como clínica y educativa; las competencias específicas son los conocimientos y habilidades que se establezcan en el perfil profesional del psicólogo.

El enfoque basado en competencias, es una tendencia que se ha difundido en todo el mundo a partir de las políticas educativas concordantes con la globalización. La bibliografía al respecto es amplísima, podríamos decir con toda seguridad que es la tendencia de moda, sin embargo, es necesario resaltar que la mayoría de las publicaciones tratan sobre la teoría del diseño curricular y de la formación basada en competencias; en contraste, no se encontraron datos sobre los resultados de este modelo y como mencionan F. Díaz Barriga y Lugo (2003) será necesario seguir muy de cerca los intentos educativos con este modelo, para valorar su impacto real en la formación profesional que se pretende proporcionar bajo este enfoque. La mayor parte de la bibliografía se centra en la planeación o fundamentación de los nuevos modelos, pero sin resultados reales de la aplicación de estos modelos es difícil determinar si verdaderamente constituyen innovaciones educativas eficaces.

Posada (2004) refiere que la enseñanza basada en competencias tiene su origen en los años 30 del siglo XX; sin embargo, es hasta apenas uno o dos decenios que ha despertado mayor interés. Su auge se ha debido más a intereses de tipo político y

económico, que al educativo, ya que se estableció con la finalidad de adecuar la educación y la capacitación a las demandas de la industria. La mayoría de los países que han acogido este sistema, como Alemania, Inglaterra, Estados Unidos, Australia y Canadá, lo han hecho para garantizar que las necesidades del sector industrial sean satisfechas por el sector educativo, la finalidad es impulsar la competitividad del sector industrial y empresarial en una economía globalizada.

Para algunos este modelo constituye la panacea de la formación, de este modo, Corvalán y Hawes (2006) consideran que la opción de este modelo para la Universidad de Talca, Chile, es la mejor forma de responder a las necesidades sociales y tecnológicas. Desde su punto de vista, este enfoque es el más adecuado para los profesionistas de este siglo, ya que pueden llegar a tener trayectorias laborales de 50 años o más, lo que sugiere que estos profesionales tendrán la necesidad de renovar constantemente su bagaje de conocimientos. Este modelo ofrece una formación flexible y general que evita la súper especialización, ya que ésta puede conducir a una rápida caducidad de los conocimientos

Este modelo llegó a México impulsado por las políticas educativas recomendadas por el Banco Mundial (Moreno, 1997). Comienza a tener relevancia a partir de 1993 apoyado por la SEP y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, años después se funda el Sistema Normalizado de Competencias Laborales cuya función sería la de definir las normas de competencia por actividad profesional, de aquí surgen los Sistemas de Certificación de Competencias Laborales y el Sistema Nacional de Capacitación para el Trabajo (Díaz Barriga, F. y Lugo, (2003).

El concepto de competencia se define como el conjunto integrado de conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes que requieren los profesionales para desempeñarse y

desarrollar actividades laborales con eficacia y calidad, ya que no se trata solamente de saber hacer algo, sino de hacerlo bien o eficazmente. El concepto combina tanto aspectos cognoscitivos, como afectivos y conductuales. Se considera que un individuo competente es aquél que tiene la capacidad para saber - conocimiento -, saber hacer – habilidad - y saber estar o actuar – actitud y aptitud – en forma adecuada en un contexto determinado. La competencia no enfatiza principalmente en lo que un individuo sabe, su interés principal radica en lo que es capaz de hacer. En la concepción de competencia, el saber hacer rebasa el hacer a secas, ya que incluye tanto los conocimientos teóricos como los prácticos, este saber hacer es el que se manifiesta en el desempeño profesional. El empleo del término no debe restringirse al ámbito de la formación; en un sentido amplio, la formación es para la vida y en ella el trabajo ocupa una parte significativa pero no única. Tomando como base esta idea, el enfoque por competencias debe cubrir un espectro más amplio, de propósitos formativos, de tal forma que no se limite únicamente al campo laboral, sino al de la competencia profesional que incluye el área personal y social también; la competencia profesional se logra a través de un proceso educativo que no culmina cuando el estudiante egresa de una institución educativa, sino que continúa a lo largo de su desarrollo profesional (Corvalán y Hawes, 2006; González, 2002; López Arce, 2005; Peralta, 1999; Posada, 2004; Salas, 2005 Zabalza, 2005).

En opinión de Zabalza (2005), la diferencia entre habilidad y competencia estriba en que la primera se refiere a la ejecución de una acción, es decir, al saber hacer algo; mientras que competencia tiene un significado más amplio, en el que está implícito tanto el conocimiento como la ejecución; en otras palabras, se puede decir que es necesario saber qué hay que hacer en un determinado caso, para qué y por qué. La

habilidad por si misma, no constituye la competencia, como tampoco el conocimiento es la única vertiente importante para conformar una competencia. Tener competencia involucra un mayor nivel de conocimientos para abordar procesos complejos, que en muchas ocasiones requieren del dominio combinado de diversas habilidades.

Al contrario de la orientación fundamentada en el conocimiento, *el enfoque por competencias* representa una aproximación más pragmática del ejercicio profesional, ya que se dirige hacia la práctica o desempeño profesional a partir de un perfil profesional determinado. Se enfoca también en que las competencias sean relevantes y pertinentes al área laboral en la que el individuo se desempeñará. La formación profesional basada en competencias, implica el desarrollo de competencias genéricas que le permitirán al egresado un desempeño eficaz en su ejercicio profesional. Formar en competencias significa preparar al individuo para un ejercicio competente, de tal forma que no nada más cumpla con un desempeño adecuado, sino que pueda destacar en su medio. En este sentido, es indispensable establecer un perfil profesional que defina el modelo de profesional con los conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes requeridas para ejercer una determinada profesión (González, 2002; López Arce, 2005 y Zabalza, 2005).

Corvalán y Hawes (2006) señala que para aplicar este enfoque a una profesión, se requiere de determinar con precisión las competencias profesionales asociadas a la práctica y desarrollo de dicha profesión. Es necesario establecer tanto un perfil de egreso, como un perfil profesional, el primero hace referencia a las competencias generales que le permiten a un recién egresado un nivel de eficiencia razonable en el desempeño de las funciones propias de su profesión. Un perfil profesional alude a las actividades que caracterizan a un individuo con una cierta trayectoria dentro de su

profesión y que lo catalogan como profesional experto. Determinar con precisión un perfil es fundamental para la definición de competencias para el ejercicio profesional y que constituirán la base de la formación. Definir las competencias quiere decir: determinar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que necesitan desarrollarse durante la formación para que el egresado pueda desempeñar las actividades acordes a su profesión. Desde el momento en que se definen las competencias, se requiere incluir la experiencia como el elemento fundamental de la preparación de los alumnos. Desde el punto de vista de Posada (2004), la competencia es resultado de un proceso de integración y síntesis del cúmulo de experiencias que el estudiante logra construir en el transcurso de su formación, de esta forma, la competencia se adquiere mediante la educación, la experiencia y la vida diaria; la interacción de todos estos aspectos garantiza que la competencia se generalice de un contexto a otro, se desarrolle continuamente, integre la práctica con la teoría y le permita al profesional plantearse y resolver problemas, así como tomar decisiones autónomas y pertinentes.

Castañeda (1999) comenta que pioneros en la formación por competencias como Stark, Loeter y Hagerly plantearon en 1986 las siete competencias clave en toda formación profesional: a) la conceptual, para dominar los fundamentos teóricos de una disciplina; b) la metodológica, necesaria para comprender y aplicar los principios subyacentes a las prácticas y procedimientos necesarios para hacer frente a las demandas provenientes del ejercicio profesional; c) competencia técnica, se refiere a la capacidad para seleccionar y aplicar las técnicas e instrumentos psicológicos, así como para interpretar y comunicar los resultados; d) la competencia integrativa, combina los aspectos teóricos con las habilidades prácticas requeridas para la actividad básica del desempeño profesional; e) competencia adaptativa necesaria para anticipar y ajustarse a los

constantes cambios del mundo laboral. Para Gómez y Celis (2004), la formación debe privilegiar las competencias generales tales como la concepción, abstracción, planeación, prevención, investigación, análisis, solución de problemas, capacidad para tomar decisiones, para comunicar, para el trabajo interdisciplinario, etc. Es prioritario que el alumno aprenda a aprender para transformar la información en conocimiento y aprenda a transferir el conocimiento a la aplicación de problemas reales.

El Consejo Nacional de Escuelas y Programas de Psicología Profesional (NCSPP) de los Estados Unidos, propuso un modelo educativo para los estudiantes de doctorado basado en seis competencias profesionales (Peterson, R., Peterson, D., Abrams & Stricker, 1997): 1.- relaciones interpersonales, 2.- diagnóstico, 3.- intervención, 4.- investigación – evaluación, 5.- consultoría y educación y 6.- administración y supervisión. Este modelo es importante porque independientemente del nivel de especialización, ha tenido una considerable influencia en el diseño del nuevo modelo curricular para la licenciatura en psicología de nuestra Facultad. De esta forma, se puede encontrar que en los trabajos para el cambio curricular, Carlos y Ayala (2003) manifiestan que las competencias que debe tener un psicólogo en su desempeño profesional son las mismas que las expresadas por el NCSPP, es decir el diagnóstico, la intervención, la evaluación, relacionarse con otros y agregan el comportamiento ético.

En la investigación realizada por Díaz Barriga F. y Lugo (2003) sobre Desarrollo Curricular, encontraron que el diseño curricular por competencias requiere de la determinación de tareas y actitudes específicas para un determinado desempeño laboral, lo que conduce a la definición de las competencias que se traducen en contenidos curriculares. Manifiestan que en los reportes y bibliografía al respecto no hay acuerdo en relación al significado de competencia, que los modelos no difieren demasiado del



diseño curricular de análisis conductual de tareas manejado por Gagné en los años setenta, ni tampoco del modelo de habilidades genéricas y estrategias cognoscitivas o del enfoque integrado – relacional.

Otros enfoques de formación profesional. A. Díaz Barriga (2003) y F. Díaz Barriga y Lugo (2003) manifiestan que en comparación con el origen del enfoque basado en competencias, que proviene del campo laboral, la psicología ha generado los enfoques constructivistas y socioculturales de la educación y el currículum. En el marco de estos enfoques la función del docente es mediar los procesos mentales constructivos del alumno. Otro enfoque importante ha sido el de la formación de prácticos reflexivos de Schön. Para estos autores, independientemente del modelo curricular a seguir, la formación debe contemplar las acciones del metacurrículum, éstas son las acciones planeadas para que el alumno adquiriera las habilidades y estrategias que le permitan aprender a aprender de manera significativa.

Schön (1987) parte del supuesto de que la práctica profesional es la competencia de una comunidad de profesionales o prácticos, que comparten las tradiciones de una profesión. Desde un punto de vista constructivista, un práctico es un individuo que construye las situaciones de su práctica, no sólo en el ejercicio de su profesión, sino también en otros contextos de la competencia profesional. Las actividades de un profesional ocurren en un contexto estructurado tanto a nivel social como institucional, el conocimiento en la práctica se ejercita en los ámbitos institucionales propios de la profesión, y puede ser obstaculizado o facilitado por el tronco común de conocimientos profesionales y por el sistema de valores. En la práctica existen situaciones familiares que el profesional puede resolver mediante la aplicación de acciones, reglas y procedimientos provenientes de ese tronco de conocimientos; sin embargo, hay

situaciones no tan familiares, donde el problema no resulta claro, si se pretende abordar el problema con competencia, el profesional tendrá que recurrir a algún tipo de improvisación, inventando y probando estrategias de su propia creación. Hay zonas intermedias de la práctica que escapan a las reglas de la racionalidad técnica, el práctico reacciona ante lo inesperado reestructurando algunas de sus estrategias de acción o modos de configurar un problema y responde inventando, creando nuevas estrategias sobre la marcha.

Shön menciona que lo que más necesitan aprender los aspirantes a profesionales es precisamente aquello que los programas de formación parecen menos capaces de enseñar. Esto es debido a que la formación profesional tradicional ha privilegiado el conocimiento sistemático de carácter científico y desdeñado la práctica reflexiva; una práctica reflexiva involucra principalmente la reflexión en la acción, es decir, pensar en lo que se hace mientras se está haciendo, esta práctica es común cuando los profesionales se enfrentan a situaciones de incertidumbre y conflicto. El énfasis de la enseñanza debe radicar en el aprender haciendo, los estudiantes aprenden mediante la práctica de hacer o ejecutar aquello en lo que pretenden convertirse en expertos, en este proceso el papel de los otros profesionales o prácticos es ayudarles e iniciarlos en las tradiciones de la práctica; esto ocurre en la enseñanza de las Bellas Artes, así como en la formación psicoanalítica.

Un prácticum es un conjunto de acciones organizadas y dispuestas para la tarea de aprender una práctica, en un contexto que se aproxima lo más posible al mundo real de la práctica; el aprendizaje resulta de la combinación del aprender haciendo de los alumnos, de sus interacciones con los tutores y con sus compañeros y de un proceso más difuso de aprendizaje experiencial. La supervisión psicoanalítica puede considerarse

como un prácticum reflexivo, en el que los estudiantes que aspiran a convertirse en psicoterapeutas y sus tutores crean paralelismos entre la práctica de uno y otro. La supervisión crea un puente que permite unir el mundo del practicante con el del estudiante. Mediante la demostración, la interpretación, la explicación y la reflexión los estudiantes aprenden aquello que no pueden aprender solamente por la imitación. El supervisor demuestra al estudiante lo que significa pensar como psicoterapeuta, reformula el material del paciente en un rompecabezas que se centra en la transferencia del paciente. Muestra, así como reflexionar desde dos fuentes diferentes, (el paciente y el residente) y realizar una interpretación plausible acorde a la teoría psicoanalítica. Al mismo tiempo, se reflexiona sobre como el estudiante lleva a la supervisión sus actitudes, sentimientos y supuestos que determinan sus interacciones con su paciente. En un prácticum reflexivo, el papel del supervisor o tutor es invaluable, porque no se enfatiza en sus dotes de erudito o conferenciante, sino en el arte de su práctica profesional.

Después de esta breve revisión sobre los diferentes enfoques de formación profesional, es necesario revisar hacia donde se orienta la formación propuesta en el Nuevo Modelo Curricular de nuestra Facultad.

*Propuesta para el Nuevo Modelo Curricular de la Carrera de Psicología de la Facultad de Psicología de la UNAM.* Años después del diagnóstico emitido por la Comisión para el Cambio Curricular y de las recomendaciones que dio sobre los diferentes enfoques, siguió estando presente la necesidad de reformular el currículum de nuestra Facultad. Así fue como en el año 2002, el Consejo Técnico propuso la estructura curricular y las estrategias para modificar el plan de estudios vigente. La propuesta sugirió, entre otros aspectos: una organización curricular flexible en el

sentido de que ofreciera una amplia variedad de opciones de formación profesional; la inclusión de habilidades genéricas como la habilidad para el manejo de conocimientos, de pensamiento crítico y solución de problemas, habilidad para la comunicación, personales y sociales y habilidad de autoaprendizaje. El modelo para el desarrollo de las habilidades que se sugiere es el del conocimiento situado, que se refiere a que el aprendizaje ocurra en los espacios más cercanos a la experiencia del trabajo profesional. Propone también dos ciclos de formación, el básico y el profesional, este último incluye la preparación para la solución de problemas inherentes a la práctica profesional. Se plantea un perfil de egreso que refleje la capacidad del egresado para el manejo de los fundamentos teóricos de la profesión, para identificar problemas y aplicar los principios técnicos para resolverlos, para comunicar los resultados de su actuación profesional, para el trabajo en equipo, para el autoaprendizaje y finalmente guiar su ejercicio profesional con base en el código ético y social.

El modelo comprende: un área de formación inicial (AFI), las áreas de formación profesional (AFP), el área complementaria y un área de apoyo curricular. Se sugiere que el modelo de enseñanza para el área de formación profesional propicie las actividades de intervención guiada e intervención supervisada, con el fin de que los estudiantes desarrollen las habilidades profesionales en el ámbito real de la profesión, primero mediante la guía de los tutores y profesores y después de forma autónoma pero supervisada.

La Propuesta Final de la Estructura Curricular fue presentada ante el Consejo Técnico en febrero del 2003, esta propuesta resaltó la necesidad de promover la formación flexible e integral, mediante un diseño curricular con base en competencias generales y específicas que incluyen el desarrollo de conocimientos, habilidades, actitudes y

valores, dentro del contexto social, político, histórico, cultural y económico del país. Consideran que la competencia es la manifestación de los recursos adquiridos para lograr un resultado o cambio; la definición de competencia que emplean, es la señalada antes, es decir la combinación de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para desempeñarse en un campo determinado.

Proponen que las competencias necesarias para desempeñarse en la práctica profesional de la psicología son: “diagnosticar, intervenir, evaluar, interactuar socialmente y comportarse éticamente” (p.7).

El perfil profesional que se planteó, describe las siguientes funciones:

- ❖ **Diagnosticar**, procedimiento para determinar la naturaleza de una situación o condición. Requiere de seleccionar y aplicar procedimientos, técnicas e instrumentos psicológicos pertinentes
- ❖ **Intervenir**, alude a la aplicación y operación de diferentes modelos, estrategias, procedimientos y técnicas para solucionar o modificar una situación. La intervención puede ser preventiva, de rehabilitación o de promoción y desarrollo.
- ❖ **Evaluar**, consiste en la aplicación de diferentes modelos, métodos y técnicas para ponderar los resultados de una intervención, de esta manera se determina la eficacia de la misma.
- ❖ **Interactuar socialmente**, es la habilidad básica para establecer relaciones empáticas y profesionales con los usuarios, colegas y otros profesionales.
- ❖ **Comportarse éticamente**, comprende el desarrollo de las actitudes y acciones que tienen relación con el compromiso, respeto y responsabilidad en el ejercicio profesional.

Esta propuesta pretende romper con la enseñanza de tipo informativa, transmisiva y pasiva, para promover la participación activa del estudiante en su propio aprendizaje.

Por su parte, la Coordinación de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la UNAM, en enero del 2004 presentó su Propuesta para el Campo de Conocimiento y Opciones de Formación Terminal, consideran que en la actualidad el campo laboral del psicólogo clínico es más abierto y diversificado y que hay una mayor demanda de los servicios psicológicos. La psicología clínica, es el área de formación que mayor demanda tiene entre los estudiantes, situación que ocurre desde el origen de la carrera.

La propuesta establece que las **funciones del psicólogo clínico** son el diagnóstico, el tratamiento o intervención clínica, la evaluación aunque no indican cual es la diferencia entre ésta y el diagnóstico, el consejo, la asesoría y el enlace, la prevención y promoción de la salud, la investigación, la enseñanza y la supervisión. Al respecto, es necesario recalcar que no se presentan datos que confirmen que estas actividades son las que primordialmente realiza el psicólogo clínico en su ejercicio profesional.

Como puede observarse, el perfil profesional que se presenta tanto en la Propuesta Final de Estructura Curricular, como en la propuesta de Formación Terminal del Área Clínica, se deriva básicamente del presentado por la APA en la Conferencia de Boulder en 1949, exhibe algunas modificaciones, pero en esencia continúa siendo el mismo. Así mismo, estas funciones ya habían sido establecidas por el CNEIP desde 1976 y por el perfil del psicólogo clínico derivado por Barragán, Heredia y Lucio (1989). De igual manera, el Programa de Psicología Clínica del 2002 determina que las funciones del psicólogo clínico son la evaluación psicológica, la investigación, el tratamiento

psicoterapéutico, la prevención y la docencia, y que estas funciones se aplican en diversos campos de la salud.

Para concluir, es necesario agregar que, independientemente de si un diseño curricular se elabora con base en objetivos, en el análisis de tareas, o bien toma el modelos de educación basado en competencias, el aspecto fundamental para lograr una formación profesional de calidad radica en el compromiso de la institución educativa con sus estudiantes, de éstos con su propio aprendizaje y con el entorno social. En esta perspectiva, la profesionalización de la enseñanza cobra un significado que no había recibido antes, ya que como dijo Macotela (2007), la profesionalización implica el establecimiento de relaciones claras entre la teoría y la práctica, cuando este aspecto se logra, los alumnos egresan con la certeza de que adquirieron los conocimientos y las habilidades que el ejercicio profesional demanda; nunca más debe tener lugar el comentario de que el alumno empieza a hacer carrera una vez que egresa, ya que esto representa un gran desperdicio en la educación superior que mucho cuesta al país. Significa que la formación no logró su propósito de preparar profesionistas aptos para responder a las necesidades sociales y laborales, significa también la desprofesionalización de la formación.

Cuando diseñamos el Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico, partimos del supuesto de que la profesionalización implica un proceso que garantiza la adquisición de conocimientos y habilidades que permitan al egresado concebirse como parte activa de la realidad social en la que está inmerso y frente a la cual se desempeñará como profesional responsable (Barrón e Ysunza, 2003). Involucra también la conciencia del egresado sobre su rol profesional dentro de la

sociedad, solamente a través de un proceso concienzudo de profesionalización, la psicología tendrá el reconocimiento social y nacional tan anhelado.

Para lograr la profesionalización de la psicología es necesario evaluar constantemente tanto el estado de la disciplina, como las necesidades de la sociedad en materia de servicios psicológicos (Castro y Engelhart, 1993). Por esta razón, los estudios de seguimiento y de evaluación educativa son una herramienta indispensable para obtener información que permita ajustar los planes de estudio a los requerimientos de la práctica profesional dentro de la sociedad.



## CAPITULO 3

### LA EVALUACION DE PROGRAMAS EDUCATIVOS

La evaluación es una acción inherente a la educación, de hecho, la evaluación debe formar parte de los procesos de planeación educativa; ocupa un lugar muy importante, pues de ella depende el que un plan de estudios no se vuelva obsoleto e ineficaz ante las demandas y requerimientos tanto del campo laboral como de la propia profesión.

Anderson y Postletwaite (2006) consideran que todos los programas educativos deben evaluarse para verificar si el programa se desarrolló en la misma forma en que fue planeado y para conocer sus efectos en el aprovechamiento, actitudes y comportamiento de los alumnos.

En la actualidad, la evaluación se inscribe en la práctica de rendición de cuentas, que se basa en la necesidad de responder a las demandas educativas provenientes de la sociedad. La información derivada de la evaluación es crucial para optimizar el uso de los recursos y para tomar decisiones más adecuadas en materia de políticas educativas (Tiana, 1996). Sin embargo, desde este marco de referencia, algunos autores (Guzmán, Valenzuela, Larrauri y López, 2003) opinan que la evaluación es una práctica compleja y polémica que ha generado resistencia por parte de las instituciones educativas, ya que se le considera como una estrategia para condicionar los recursos económicos en lugar de modificar y retroalimentar los planes educativos.

Por su parte, De la Orden, Asensio, Carballo, Fernández Díaz, Fuentes, García Ramos y Guardia (1997) señalan que la evaluación centrada en propósitos económicos, corre el

riesgo de distorsionar los procesos educativos al considerarlos como si se tratara de la producción de bienes y servicios económicos. La evaluación que solo utiliza los parámetros económicos y tecnicistas, que únicamente los emplea como un medio para ejercer el control de recursos, procesos y cantidades, desvirtúa la educación al pretender adecuar las instituciones educativas a los sistemas de organización empresarial. Como reacción a esta tendencia economicista, que solamente enfatiza en la eficiencia y productividad, se ha desarrollado un movimiento que considera la evaluación de la educación como un proceso más amplio donde la calidad es el factor fundamental. La evaluación vista desde esta óptica recupera, de alguna forma, la historia de las instituciones educativas y en este sentido, el proceso permite un análisis de la educación más amplio, donde también participan todos los actores implicados en la experiencia educativa (De la Orden y cols., 1997; Díaz Barriga, A., Martínez, Reygadas y Villaseñor, 1989; Valenti y Varela, 1994).

Así pues, la evaluación legitima los cambios que conducen hacia una mejor calidad de la educación (García, 2000). Sin embargo, es necesario coincidir acerca del significado de evaluación, definir que se va a evaluar, para qué y cómo se va a evaluar.

### **1. Concepto de evaluación**

El término evaluación, tiene una gran variedad de connotaciones, tanto Tyler (1982) como Taba (1983) consideraron que si la educación es un proceso que pretende producir cambios o transformaciones en la conducta de los seres humanos, la evaluación es el mecanismo mediante el cual se establece en que medida se consiguieron tales cambios y determina en que medida el currículum satisface los objetivos planteados. Evaluar implica recabar cuidadosamente toda la evidencia válida con respecto al logro de los objetivos, a partir de

dichas evidencias se emiten juicios acerca de los aciertos y deficiencias de los planes de estudio.

Desde la década de los setentas del siglo pasado, Stufflebeam (1973), Cooley y Lohnes (1976) pensaban que la evaluación no debería restringirse únicamente a valorar el logro de los objetivos, además era necesaria para establecer juicios en una situación de decisión, los datos obtenidos mediante la evaluación debían transformarse en información útil para la toma de decisiones; esta concepción rebasó las implicaciones de la evaluación señaladas por Tyler y Taba y marcó una nueva tendencia en la evaluación, de tal manera que en la actualidad, todas las definiciones se refieren al proceso de valorar para retroalimentar el currículum, emitir juicios y tomar decisiones pertinentes.

Evaluar significa determinar el valor de algo, implica establecer la extensión en que se cumplieron las metas. Mediante la evaluación se transforma un dato factual en valor, un juicio de valor se hace explícito a través de los efectos de los programas de formación; el juicio valorativo es por lo tanto, el resultado de un proceso que conlleva la recolección de datos que representan el punto de partida para la emisión de juicios sobre el valor, la efectividad y la calidad de los programas (Barbier, 1993; Carmena, Asensio, De la Cuesta, Doncel y Rodríguez, 2005; Patton, 1986).

Fetterman (1988) expresa que evaluar significa señalar las fortalezas y debilidades de un programa para retroalimentarlo, realizar modificaciones y tomar decisiones sobre su operación; en el mismo sentido, Barbier (1993) opina que establecer un juicio de valor significa realizar un balance entre las fortalezas y debilidades de un programa, destacando lo que ha funcionado y lo que no en relación al conjunto de objetivos planeados y a las acciones efectuadas para el logro de los mismos.

Rossi y Freeman (1989) consideran que la evaluación forma parte de un sistema de investigación evaluativa y se refiere a la aplicación sistemática de procedimientos de indagación, que implican reunir, analizar e interpretar la información necesaria para determinar el valor o trascendencia de los programas sociales y educativos desde su conceptualización, diseño, ejecución y se emplea fundamentalmente para establecer su utilidad y efectividad en relación al alcance de sus resultados. Para Grassau (1989) evaluar significa recabar, procesar e interpretar un conjunto de datos necesarios para emitir un juicio de valor sobre la eficiencia de un programa educativo y tomar las decisiones pertinentes, donde el aspecto central es establecer el grado de congruencia entre los logros alcanzados y los objetivos propuestos, así como determinar el grado de congruencia y coherencia global del programa.

Vélaz de Medrano, Blanco, Segalerva y Del Moral (1995) definen evaluación como el proceso sistemático para obtener información e interpretarla en función de determinados criterios de referencia, de tal manera que sea posible emitir juicios de valor sobre la realidad evaluada y proporcione elementos para la toma de decisiones.

En 1996, la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) enfatiza en la importancia de los juicios implicados en la evaluación, y agrega que los juicios se forman a partir de una serie de datos que se contrastan con determinados valores o indicadores de referencia que deben ser lo más objetivos posibles. La evaluación consiste en la apreciación sistemática de la eficacia y los efectos de las políticas educativas y del sistema educativo, tanto centrado en un micro enfoque como puede ser la evaluación que tiene lugar en el aula, como en un macro enfoque orientado a los distintos niveles y modalidades educativas o incluso al sistema general de educación.

Una concepción muy completa sobre evaluación es la propuesta por Anderson y Postlethwaite (2006), quienes la definen como el proceso para recopilar sistemáticamente información acerca de las características, actividades y resultados de un programa, con la finalidad de emitir juicios sobre su eficiencia y eficacia, decidir como mejorar los programas y aportar datos para el desarrollo de futuros programas educativos.

El campo u objeto de la evaluación tiene una gran diversidad, puede ser integral si su finalidad es contemplar todos los aspectos posibles; en tanto que en otros casos, se enfoca solamente en algunos puntos, como en las características curriculares de un programa, en sus actividades, sus resultados o en una combinación de éstos. Las características implican el contexto en que se desarrolló un programa, los recursos y el personal necesarios; las actividades se refieren a las acciones que se llevaron a cabo para desarrollar el programa adecuadamente; los resultados involucran el impacto del programa sobre las personas a las que se destinó.

## **2. Antecedentes históricos del proceso de evaluación educativa**

Llegar al concepto de evaluación que hoy en día prevalece requirió de mucho tiempo y del esfuerzo de muchos estudiosos del tema. El concepto de evaluación ha experimentado una serie de cambios conforme han ido evolucionando las políticas educativas y los marcos teóricos y epistemológicos desde los cuales se aborda la cuestión. Al principio la evaluación se restringió al empleo de exámenes que provienen de la Edad Media, este sistema perduró durante mucho tiempo, pero entonces los procedimientos de evaluación carecían de un marco teórico explícito.

A finales del siglo XIX y principios del XX, el interés por los tests para la medición del comportamiento introdujo a la evaluación en la tendencia positivista y empírica derivadas

de las ideas norteamericanas de progreso y eficiencia social, se enfatizó en la experimentación, el rigor científico y la objetividad de la medición; esta fue la época de la “generación de la medida”, el concepto de medición era indistinto del de evaluación y se enfocó en el rendimiento de los alumnos, dejando de lado los programas, los procesos de enseñanza y/o el funcionamiento de las instituciones educativas (Carmena y cols, 2005; De la Garza, 2004; Escudero, 2003; Vélaz de Medrano y cols, 1995 ).

En los años treinta del siglo XX se creó el modelo de evaluación por objetivos propuesto por Tyler (1982), que consiste en un proceso sistemático para determinar el grado en el que el currículum y la enseñanza logran cumplir con los objetivos establecidos. En este modelo el programa de evaluación se estructuraba en función de los objetivos curriculares, por lo que era necesario que éstos fueran claros y precisos (Taba, 1983). El modelo se caracterizó por definir con claridad los objetivos esperados, establecer las situaciones en que debían presentarse los comportamientos estipulados en los objetivos, diseñar y elegir instrumentos de evaluación, interpretar los resultados de las pruebas y determinar la confiabilidad y objetividad de las mediciones; la propuesta de Tyler representó un avance muy importante, tuvo una enorme influencia en la educación que perduró hasta los años ochenta, aunque todavía continúa vigente (De la Garza, 2004; Escudero, 2003; Vélaz de Medrano y cols, 1995).

Basta revisar a los autores de la época para darse cuenta del auge del modelo, todos hacen referencia a la evaluación por objetivos, en donde el énfasis central radica en el aprovechamiento escolar de los alumnos (Carreño, 1980; Gagné y Briggs, 1976; Stufflebeam, 1973; Weiss, 1982).

En la opinión de Escudero (2003), a partir del modelo por objetivos y de las reformas educativas generadas en los Estados Unidos en la década de los sesenta, la evaluación se

convirtió en un proceso imprescindible ya que los programas dependían de ella para recibir los apoyos económicos necesarios. De esta manera la evaluación quedó circunscrita al contexto de la rendición de cuentas que se asocia fundamentalmente al logro de los objetivos. Sin embargo, la evaluación continuó por mucho tiempo, centrada en el rendimiento del alumno más que en el proceso educativo.

El modelo de evaluación por objetivos comenzó a ser cuestionado, Vélaz de Medrano y cols. (1995), así como De la Garza (2004) consideran que éste era un modelo lineal, poco flexible, simplista en su visión del aprendizaje y de la educación, se cuestionó el hecho de que cuando un programa no alcanza sus objetivos, no significa necesariamente que no tenga calidad o sea ineficaz.

Los años setenta se caracterizaron por la búsqueda de nuevos modelos de evaluación, aparecieron los modelos experimentales que pretendían demostrar la eficacia de un programa educativo mediante la relación causal entre rendimiento y programa; se polarizó entre los diseños experimentales puros y los más flexibles. La polémica condujo a lo que hoy se conoce como *investigación evaluativa*, a partir de la cual la concepción de la evaluación dio un giro hacia una concepción más amplia y flexible, comienza a reconocerse la importancia de la evaluación en la toma de decisiones para mejorar los programas. Aparecen los criterios de comparación intra e ínter programas, surgen los modelos orientados al juicio sobre el valor educativo de los programas, ya que un programa podía demostrar su eficacia pero tener objetivos educativos irrelevantes. La evaluación dejó de limitarse a las pruebas de rendimiento y se incluyeron una gran variedad de estrategias para obtener información, se propagaron los estudios de evaluación del proceso educativo, de medidas de rendimiento de los alumnos, estudios de seguimiento, etc. (Escudero, 2003; Vélaz de Medrano y cols, 1995). Se pretendió que la evaluación fuera relevante para las

decisiones públicas, sin embargo, los resultados indicaban una crisis entre las políticas públicas y la evaluación, ésta no estaba teniendo impacto alguno en las políticas educativas, al menos en nuestro país (De la Garza, 2004).

Posteriormente surgen los modelos cualitativos de evaluación, considerados como alternativos o de investigación naturalista entre los que destacan la evaluación responsable, evaluación democrática y evaluación iluminativa, no centrados exclusivamente en los datos numéricos y naturalista porque privilegia la evaluación del proceso más que los logros. Estos modelos representaron un compromiso con la investigación de los programas en su contexto social, son modelos flexibles que no se restringen a los diseños preordenados de tipo experimental; para ellos importa tanto el producto como el proceso y les dan mayor importancia a los participantes de los programas. A partir de la explosión de diversos diseños de evaluación, ésta ya no solamente analiza y describe la realidad, sino que también la somete a valoración con base en ciertos criterios, la evaluación se vuelve evaluación con referencia a criterios (De la Garza, 2004; Escudero, 2003; Ruiz, 1993).

Escudero (2003) explica que a partir del último cuarto del siglo XX, la evaluación se orientó hacia dos vertientes principales: la dirigida hacia los individuos (evaluación de alumnos y maestros) y la enfocada en la toma de decisiones. Si bien proliferan diferentes modelos de evaluación, predominan dos grandes grupos: *los modelos cuantitativos y los cualitativos*.

En la actualidad, existe una creciente tendencia a la integración de estos dos grupos, se reconocen diferentes conceptos de evaluación, diversos criterios, pluralidad de modelos, audiencias y métodos. Su campo de aplicación es vasto, se extiende a alumnos, docentes, directivos, programas, planes de estudio, instituciones educativas, incluso el propio conjunto del sistema educativo se convirtió en objeto de evaluación. La hegemonía de las



políticas norteamericanas determinó que la investigación evaluativa debe ser *precisa, útil, factible, viable, ética y justa*; precisa porque sus datos deben ser válidos y confiables, útil para retroalimentar los programas y tomar decisiones, factible y viable porque debe ser razonable según las políticas educativas, ética y justa con los diferentes protagonistas implicados (Escudero, 2003; Tiana, 1996; Vélaz de Medrano y cols. 1995).

Figuroa (2001) y De la Garza (2004) consideran que en México la evaluación es un fenómeno reciente, a partir de los años noventa se le incluyó como mecanismo para asegurar la calidad de los programas educativos y se pretendió diversificar los objetos de evaluación: docentes, alumnos, acreditación de programas, egresados, etc. Figuroa opina que en la psicología existe una ausencia de cultura de evaluación hasta los inicios del siglo XXI. En este mismo sentido, Ruiz (1993) manifiesta que la evaluación a nivel de educación superior, no ha sido una práctica permanente ni prioritaria, por el contrario, representa una acción costosa y generadora de conflicto.

Por su parte, Barrón (2005) expresa que la evaluación que se realiza en nuestro país se ha dirigido hacia dos aspectos, uno que comprende la perspectiva académica – técnica y otro desde la política institucional; el primero se refiere a los procesos para lograr objetividad y confiabilidad de la evaluación, en tanto que el segundo identifica al proceso de evaluación como componente de la estructura de poder.

El Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), aparece en 1994 y apenas en el 2002 se creó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), enfocándose ambas instituciones a un aspecto ya rebasado en otros países, la elaboración y aplicación de pruebas objetivas en gran escala (De la Garza, 2004).

El mismo INEE (2004) opina que a pesar de que existen numerosos organismos que realizan acciones de evaluación, la cultura de evaluar no se ha consolidado; la que existe se

caracteriza por ser desarticulada, con propósitos heterogéneos, con datos que no se difunden y con deficiencias técnicas tanto en la planeación como en el proceso. Considera que la evaluación debe responder a la política de rendición de cuentas y tener el propósito básico de elevar la calidad educativa.

### **3. Propósitos de la evaluación**

El propósito u objetivo de evaluar responde a la pregunta ¿para qué se realiza un proceso de evaluación? En la actualidad, debido a la amplia gama de concepciones sobre el término, también se han diversificado sus propósitos. Aunque la tendencia es realizar evaluaciones integrales, los fines de ésta dependen del objeto o campo que se vaya a valorar, de la extensión con la que se haga, de la metodología subyacente y de los recursos con que se cuente.

No obstante, para algunos autores (Barbier, 1993; Gajda & Jewiss, 2004; García, 2000; López Arce, 2005; Valenti y Varela, 1994) el objetivo central sigue siendo *determinar los resultados de un programa con base en los objetivos* planteados siguiendo el modelo de Tyler y Taba; aunque la misma Taba (1983) consideraba que la evaluación podía realizarse a diversos niveles, ya que en un momento dado, puede ser necesario valorar la efectividad global de un currículum, en tanto que en otro solamente interese determinar el grado en que se cumplieron los objetivos fundamentales. Opinaba que evaluar para otorgar una calificación constituía el enfoque más limitado.

Para muchos autores (Anderson y Postlethwaite, 2006; Barbier, 1993; Carmena y cols, 2005; Cooley & Lohnes, 1976; De la Garza, 2004; Fetterman, 1998; Figueroa, 2001; Gajda & Jewiss, 2004; Machuca, 1982; Patton, 1987; Rossi & Freeman, 1989; Ruiz, 1993; Tiana, 1996; Valenti y Varela, 1998; Vélaz de Medrano y cols., 1995) la finalidad principal

de la evaluación radica en *la emisión de juicios y la toma de decisiones*, aspecto relevante para retroalimentar las acciones, optimizar los recursos y realizar las modificaciones o ajustes necesarios a los planes de estudio. Los cambios derivados de la evaluación pueden ser estructurales, curriculares y/o organizativos.

El fin de la evaluación, dicen algunos autores (Carmena y cols., 2005; De la Garza, 2004; INEE, 2004; Wijnen, 1993), es *mejorar la calidad de los programas educativos*; sin embargo, Velázquez (1996) precisa esta afirmación cuando expresa que la evaluación por sí misma no determina la calidad de la educación, pero sí puede contribuir a su mejoría si los datos que aporta se usan adecuadamente.

Finalmente, la opinión de otros autores (ANUIES, 2000; Gago y Mercado, 1995; Guzmán y cols, 2003; Hollister, Kemper & Wooldridge, 2000; Joostens, Heijmen & Heevel, 1993; Rossi & Freeman, 1989; Valenti y Varela, 1998) enfatiza en que el propósito básico de la evaluación es *determinar la calidad de los programas educativos* en función de su eficacia, eficiencia y pertinencia. La pertinencia alude a la coherencia y congruencia de los programas en relación a las necesidades y características del contexto social y de la práctica profesional; la eficacia se refiere a la congruencia tanto interna como externa de un programa y los objetivos alcanzados; la eficiencia expresa la relación entre resultados e insumos requeridos para lograr las metas educativas, la eficiencia como único indicador es inoperante, éste debe supeditarse al logro de los objetivos. Se considera que es necesario valorar tanto los resultados como el proceso mediante el cual se llegó a ellos; de esta forma, la investigación evaluativa pretende interrelacionar el análisis del proceso y el análisis del impacto general del programa.

#### **4. Modelos de Evaluación Educativa**

En la actualidad los modelos de evaluación educativa se clasifican en: cuantitativos, cualitativos y mixtos. Según Patton (1987) y Fetterman (1988) *los modelos puramente cuantitativos* se caracterizan por su aproximación hipotética deductiva, emplean diseños experimentales y análisis estadísticos. Determinan la validez de los resultados a partir de un conjunto de objetivos preestablecidos y medibles, se centran en las descripciones cuantitativas del éxito de los resultados; en este modelo no se reportan los datos basados en la interpretación de la perspectiva de los participantes. Hollister y cols. (2000) comentan que bajo este modelo el éxito o fracaso de un programa se enfoca únicamente desde los datos cuantitativos. Ruiz (1993) opina que el método tradicional de evaluación determina el grado de cumplimiento de los objetivos mediante estadísticas de aprovechamiento escolar, índices de reprobación, rezago, etc. En tanto que una evaluación más integral también contempla la evaluación de todo el proceso educativo, en todas sus etapas y componentes.

*Los modelos cualitativos* se caracterizan por investigar en contextos naturales, los fenómenos son evaluados tal y como se encuentran, el investigador no los reconstruye o modifica, intentan interpretar un fenómeno en términos de lo que éste significa para los participantes; lo cualitativo radica en la concepción holística del fenómeno. Proponen una evaluación libre de metas, el énfasis radica en obtener datos directamente de los efectos y de la efectividad de un programa sin limitarse a metas previamente establecidas. La investigación cualitativa emplea una gran variedad de métodos: interpretativo, naturalista, fenomenológico, descriptivo, etc.; obtienen datos cualitativos, estudio de casos, historias de vida, entrevistas, observaciones, análisis de contenido, etc.; el origen de estos modelos se encuentra en la antropología y la etnografía, los datos recabados presentan las diferentes perspectivas sobre un mismo evento. En la evaluación cualitativa no existen expectativas

preconcebidas sobre la situación de un programa, no se guía por hipótesis, sino por cuestionamientos mediante un proceso de exploración, descubrimiento y lógica inductiva. El trabajo de campo es la actividad central de la investigación cualitativa, es importante el contacto directo y personal con los involucrados en el programa (Creswell, 1998; Fetterman, 1988; Le Compte, 1995; Patton, 1987; Ruiz, 1993).

*Los modelos mixtos* recaban datos tanto de tipo cualitativo como cuantitativos, algunos incluyen análisis estadísticos y diseños de tipo experimental. Los datos cualitativos se emplean para darle significado a los resultados cuantitativos. En este modelo se establece una relación complementaria entre los datos cuantitativos y los cualitativos, se evalúan tanto los resultados como el proceso que se llevó a cabo para alcanzar los objetivos. En este modelo es necesario realizar una conexión entre el análisis del impacto (el cuánto) y el análisis del proceso, que indica cómo funciona un programa. La conjunción de estos dos modelos produjo efectos benéficos para la evaluación, ya que le dio un giro más útil y eficaz (Fetterman, 1988; Hollister y cols. 2000; Le Compte, 1995; Patton, 1987; Ruiz, 1993).

Guba y Lincoln (1988) refieren que los paradigmas de investigación deben ser flexibles y adaptativos, es necesario diferenciar enfoque de método, el primero se refiere al paradigma de investigación, como puede ser la positivista, naturalista, religiosa, etc.; en tanto que el segundo son las herramientas y técnicas que el investigador utiliza como las entrevistas, medidas, herramientas, cuestionarios, etc. La tendencia convencional positivista supone la existencia de una realidad objetiva independiente de la percepción humana, es divisible en partes llamadas variables que pueden estudiarse separadamente del total, busca establecer relaciones de causalidad. En contraste, los paradigmas naturalistas suponen una realidad subjetiva, múltiple porque son construcciones hechas por el hombre, de tal forma que

existen tantas realidades como actores involucrados; se analizan de manera holística porque no pueden seccionarse, se buscan interrelaciones entre las variables.

## **5. Proceso de evaluación**

Independientemente del modelo de evaluación que se emplee, el proceso para evaluar un programa usualmente consta de cinco operaciones básicas: diseño del plan de evaluación, recopilación de datos, organización de la información, análisis y presentación de la información (Carmena y cols. 2005; Grassau, 1989; Rossi y Freeman, 1989; Stufflebeam, 1973; Weiss, 1982)

- ❖ **Diseño del plan de evaluación.** Consiste en la planeación del proceso, es necesario establecer sus propósitos de manera clara, se revisa el objeto de evaluación (curso, programa, currículo, institución, etc.) para identificar los objetivos y de ser necesario clarificarlos; se elige un diseño y método, así como los instrumentos a utilizar. Usualmente en este punto también es necesario establecer los indicadores del logro de los objetivos.
- ❖ **Recopilación de datos.** Esta fase consiste en la obtención de todos los datos que proporcionen información necesaria para realizar la evaluación. Dependiendo del modelo y del diseño, se pueden emplear pruebas objetivas, cuestionarios, entrevistas, observaciones, documentos, etc.
- ❖ **Organización de la información.** Consiste en el procesamiento de los datos obtenidos. Incluye la elaboración de formatos para vaciar, clasificar y organizar los datos.

- ❖ Análisis de la información. Se refiere al análisis descriptivo de los resultados, puede ser un análisis cualitativo o estadístico de la información, o bien incluir ambos. Este paso también involucra la interpretación de la información y las recomendaciones.
- ❖ Presentación de la información. El paso final consiste en la integración del informe sobre los resultados del proceso de evaluación, el cual depende de cuales hayan sido las metas establecidas y del propósito de la evaluación. Patton (1987) considera que la evaluación debe presentar un análisis del proceso del programa, describir cómo influyó éste en los participantes, mostrar los cambios observados y analizar las fortalezas y debilidades del programa. En muchas ocasiones se presentan reportes que informan sobre el éxito o fracaso de un programa, no obstante, es muy importante que se describa el porqué de dicho éxito o fracaso; ello implica que se debe evaluar no solamente el logro de los objetivos, sino también el proceso para alcanzarlos (Weiss, 1982).

Weiss (1982) menciona que aparentemente el procedimiento puede parecer sencillo, sin embargo, en la práctica se convierte en un complejo y exigente proceso, ya que comúnmente los programas a evaluar no son tan claros, específicos y transparentes como sería deseable; los objetivos suelen ser confusos y ambiguos, en ocasiones las circunstancias externas son poco propicias para obtener la información. El evaluador debe considerar estas circunstancias inesperadas de la operación y para ello debe disponer de un modelo flexible y adaptativo que le permita hacer modificaciones sobre la marcha.

La mayoría de las evaluaciones se enfocan en los cambios operados sobre los participantes de los programas, estos cambios son producto de las acciones llevadas a cabo en el proceso de formación. Para tener la seguridad de que estos cambios se deben

al programa y no a otros factores, muchos autores resaltan la importancia de establecer *criterios o indicadores* que proporcionen información sobre el desarrollo del proceso formativo y sobre sus resultados, permiten determinar el grado en que un programa alcanzó las metas que se propuso. Carmena y cols. (2005) opinan que los indicadores constituyen un importante enlace metodológico para facilitar el proceso de evaluación, son los referentes para juzgar o estimar, muestran como se encuentra un elemento en relación a otro, son representativos de la realidad a evaluar, permiten agrupar la información en categorías que adquieren significado mediante los fines y valores que justifican la evaluación.

Tiana (1996) señala que los indicadores se refieren a todos aquellos datos, no necesariamente de tipo estadístico, que ofrecen información sobre el funcionamiento de un programa educativo o sobre alguno de sus componentes. Proporcionan información relevante acerca de las características de la realidad que se investiga, permiten también realizar comparaciones y se enfocan en los puntos cruciales de la educación. Algunos de estos indicadores expresan la conexión entre la formación y el empleo, la adquisición de competencias profesionales básicas, etc.

De la Orden y cols. (1997) definen a los indicadores como variables significativas frecuentemente de carácter normativo. Los indicadores más comúnmente empleados son los de eficacia y eficiencia, estos últimos generalmente expresan el rendimiento de un programa en términos económicos, sin embargo, la eficacia económica no garantiza por sí misma la calidad de la educación. Los indicadores de eficacia aluden a la calidad de la educación y generalmente son de tipo cualitativo, implican la relación entre metas y objetivos, aspiraciones, expectativas, necesidades y demandas de la sociedad.



Andrés (2005) señala que los indicadores deben presentar con claridad la información que van a proporcionar, deben ser específicos, tener relación con lo que se pretende evaluar, útiles, relevantes e integrativos porque deben proporcionar información integral sobre todos los componentes de un programa.

Para Barbier (1993) es a partir de los indicadores que se puede establecer un juicio de valor, para ello es necesario considerar los elementos relacionados con la situación de inicio del programa, elementos acerca de los participantes, elementos relacionados con el proceso y factores concernientes a la situación de llegada. De esta manera, clasifica los indicadores en: indicadores sobre el funcionamiento del proceso para referirse a las acciones que se llevan a cabo para lograr la transformación de los participantes, son los elementos que indican las capacidades para transferir lo adquirido durante la formación a una situación real de trabajo; incluye aquellos que describen las actividades concretas de los alumnos durante el desarrollo del programa, las actividades concretas de los formadores, los descriptores de la forma empleada para articular la actividad de los formadores y los alumnos y los descriptores de la organización de las actividades; estos indicadores muestran el grado en que el programa cumplió sus metas, se pueden presentar en términos de cantidad o bien describir la calidad de las actividades desarrolladas por el programa, sirven para retroalimentarlo y ajustar las acciones de formación. Indicadores de resultados, tienen relación con el perfil final de los alumnos, indican todo lo relativo al cambio efectuado en los participantes, se refieren a las nuevas capacidades, disposiciones y habilidades de los alumnos. Los indicadores de resultado expresan la cantidad y calidad de los resultados obtenidos por un programa, proporcionan evidencias sobre su impacto en la vida de los participantes, permiten realizar comparaciones y analizar las diferencias cualitativas en los niveles de

rendimiento, entre éstos se encuentran el rendimiento académico, el índice de eficiencia terminal, de deserción, el nivel de satisfacción de los egresados con la formación recibida, el desempeño laboral vinculado a la formación, las características del trabajo desempeñado, etc. (De la Orden y cols. 1997; Gajda & Jewiss, 2004; Rossi y Freeman, 1989; Taba, 1983; Vélaz de Medrano y cols. 1995; Weiss, 1982).

Otros autores enfatizan en la *interpretación* de la información, una vez que se recabaron y organizaron los datos, es necesario interpretarlos y valorarlos en función de determinados indicadores; en tanto que analizar se refiere al proceso de organizar los datos en categorías descriptivas, interpretar involucra darles significado, explicar y buscar relaciones que vinculen entre si a los datos. La interpretación de los resultados es el paso que da sentido a la información, interpretar significa ubicar los resultados en un contexto, es decir analizar los datos desde un marco de referencia. La interpretación implica establecer algún tipo de comparación, ya sea mediante indicadores de referencia, grupos testigo, o estándares de desempeño (Anderson, y Postlethwaite, 2006; Patton, 1987; Ruiz, 1993; Tiana, 1996; Vélaz de Medrano y cols. 1995).

Es necesario mencionar que el último paso del proceso de evaluación, es decir la presentación del informe, también tiene gran importancia, ya que como señala el INEE (2004), la difusión de los datos es crucial; si éstos permanecen desconocidos o se clasifican como confidenciales no pueden ser empleados para orientar las decisiones hacia una mejora en la calidad de la educación y la cultura de la evaluación no se consolida. Los programas permanecen inamovibles y sin modificarse a través del tiempo como si el contexto no cambiara. De ahí la importancia de evaluar los programas educativos, especialmente aquellos que impactan en el ejercicio profesional de sus actores.

## **6. Estudios de seguimiento de egresados**

Los estudios de seguimiento de egresados forman parte de los diversos diseños dentro el campo de la investigación evaluativa de la educación. Ya Tyler (1982) había previsto la necesidad de realizar estudios de seguimiento cuando dice que es necesario recurrir a otras formas de evaluación, como el seguimiento de egresados, para estimar el grado de permanencia de los conocimientos; esta evaluación debe realizarse después de que el programa de enseñanza ha concluido y su finalidad es reunir información acerca de la permanencia u olvido de los conocimientos adquiridos.

Bravo (1980) consideraba que los estudios de seguimiento constituían una excelente estrategia de evaluación, cuya información podía ser usada para efectuar mejoras en los programas educativos, no obstante, su empleo no estaba difundido y recibían poca atención. Por su parte, Martínez (1993) menciona que aunque el seguimiento de egresados es una valiosa herramienta para analizar la vinculación entre la formación profesional y la realidad del desempeño laboral, sólo se realiza esporádicamente.

Veinte años después, la ANUIES (2000) expuso que la carencia de estudios que informen acerca del desempeño profesional de los egresados en el ámbito laboral, dificulta una retroalimentación efectiva de los planes de estudio e impide que éstos se adecuen a los cambios y exigencias tanto laborales como sociales. La falta de estos estudios por parte de las instituciones educativas, determina que la información disponible sobre la trayectoria de los egresados sea escasa, heterogénea y difícil de conseguir incluso para las mismas instituciones. La ANUIES espera que para el 2020 las investigaciones de seguimiento de egresados constituyan una estrategia de evaluación permanente de las instituciones de educación superior, que les proporcione

información pertinente tanto para la actualización como para la modificación de los programas de formación profesional.

En 1998, la ANUIES editó el “Esquema básico para estudios de egresados en la educación superior”, en esta obra, Navarro considera que el seguimiento es importante porque analiza las relaciones entre el campo de la educación y el ámbito laboral. En esta misma tendencia, Fresán (1998) resalta la necesidad de que las instituciones educativas realicen investigaciones de seguimiento para valorar el impacto de sus acciones formativas e identificar las nuevas demandas en las diversas prácticas profesionales. Los estudios de egresados permiten también analizar la trayectoria de los egresados en su incorporación al ejercicio profesional, las áreas de trabajo, las alternativas que ellos mismos generan; de la misma manera, el seguimiento ofrece información para conocer si la formación proporcionada les permite desarrollarse en el campo adecuado o han necesitado adquirir otras habilidades para desempeñarse adecuadamente en sus actividades profesionales. No obstante, los estudios de seguimiento no solamente informan sobre la inserción profesional de los egresados y el grado de satisfacción con la formación recibida, también son una fuente de información para analizar a profundidad los objetivos, planes de estudio y valores de la educación. Es a partir de toda esta información que los estudios de egresados retroalimentan los programas de formación profesional, coadyuvan en la realización de mejoras y/o ajustes para incrementar la calidad de la educación y permiten consolidar los programas de las instituciones de educación superior. Desafortunadamente, en muchos casos, la información recabada no se aprovecha suficientemente para sustentar las modificaciones que se sugieren a los planes de estudio (Barrón, 2005; Figueroa, 2001b; Rizo, 2001b).

Barrón (2005) considera que la importancia de realizar estudios de seguimiento radica en su valía para evaluar la calidad de la educación, para valorar el rendimiento externo de las instituciones de educación superior. Dado que los egresados son la principal referencia de información para determinar si un programa es eficaz, eficiente y trascendente, los estudios de seguimiento se erigen en la estrategia ideal, ya que aportan información útil acerca de la pertinencia social y económica de los programas educativos, retroalimentan los programas de formación profesional y permiten identificar nuevas necesidades sociales, nuevas formas de ejercicio profesional y nuevos mercados de trabajo (Carmena y cols., 2005; Valenti y Varela, 1998). Los datos del seguimiento funcionan para analizar los cambios que ocurren en una profesión, elaborar y modificar los perfiles profesionales, así como determinar las habilidades y conocimientos que se requieren en el mercado laboral. Barrón señala que un valioso aspecto de los estudios de seguimiento es su carácter voluntario para ofrecer una visión comparativa de la formación profesional, este atributo que los desliga de la visión institucional les otorga mayor confiabilidad.

Los estudios de seguimiento de egresados tienen entre sus principales objetivos los siguientes:

- Determinar la eficacia y eficiencia de los programas de formación profesional.
- Comparar – mediante el desempeño de los egresados en su área laboral - el grado de coherencia entre los resultados del proceso de formación y las necesidades y demandas del campo profesional.
- Comparar el desempeño de los egresados de diferentes instituciones de educación superior.

- Analizar la congruencia entre los perfiles terminales y los objetivos de los planes y programas de estudio.
- Obtener información confiable sobre el desempeño profesional de los egresados para identificar fortalezas y debilidades o errores, así como efectuar ajustes en las acciones de formación.
- Identificar las nuevas exigencias derivadas del ejercicio profesional actual.
- Averiguar el grado de satisfacción de los egresados respecto a la calidad de la formación que se les proporcionó en la institución en la cual cursaron los estudios profesionales (Barrón, 2005; Bravo, 1980; Carmena y cols. 2005; Fresán, 1998; Valenti y Varela, 1998).

Los indicadores son parámetros de referencia para estimar la pertinencia, eficacia y vigencia de los programas de estudio, algunos de los indicadores más frecuentemente empleados en los estudios de egresados son: la eficiencia terminal, el promedio de abandono o deserción escolar, el índice de titulación, el desempeño de los egresados en sus actividades profesionales, lugares de trabajo, grado de coincidencia entre las actividades profesionales y los estudios realizados, trayectoria educativa o actualización permanente mediante estudios de posgrado, grado de satisfacción con la formación recibida, etc. (ANUIES, 2001b; Fresán, 1998; Rizo, 2001a; Valenti y Varela, 1998).

Bravo (1980) propuso que los estudios de seguimiento comprendan las siguientes fases:

- a. Definir el proyecto de investigación. En esta fase se especifica el propósito de la evaluación, se determinan los atributos a evaluar y se delimita la población involucrada.

- b. Selección y elaboración de los mecanismos para recopilar la información. Los instrumentos pueden elegirse a partir de los existentes o bien pueden elaborarse ex profeso, en función de los objetivos de evaluación; de ser necesario se ensayan y corrigen, se establecen los momentos de aplicación.
- c. Recopilación de datos. En esta fase se selecciona y delimita la muestra, enseguida se recaban los datos necesarios.
- d. Análisis de los datos. Los datos se codifican, se vacían en formatos y se someten al tratamiento estadístico (no necesariamente) y se comparan con los criterios establecidos. Los datos se interpretan en función del marco de referencia.
- e. Presentación de resultados. La elaboración y difusión del informe del seguimiento es importante para la emisión de juicios y decisiones correspondientes.

Fresán (1998) y Carmena y cols. (2005) recomiendan que los estudios de seguimiento se realicen periódicamente, es preferible efectuarlos cuando los programas han finalizado y ha transcurrido el tiempo suficiente para valorar sus efectos; consideran que un lapso de tiempo conveniente es después de cinco o seis años, ya que permite identificar las variaciones del mercado laboral, también es el tiempo que tardan muchos de los nuevos profesionistas en obtener un empleo más o menos estable y acorde a su profesión. Es un intervalo en el que el desempeño profesional se relaciona directamente con la calidad de la formación, ya que todavía no existe demasiada movilidad laboral. Los períodos más breves son muy onerosos y poco útiles para detectar variaciones significativas.

Por otra parte, los estudios de egresados presentan ciertas limitaciones como el descuido institucional en su aplicación constante, la carencia de directorios actualizados que dificulta la localización de los egresados, la carencia de estadísticas sobre el mercado de trabajo de los egresados, la heterogeneidad de variables e indicadores, insuficiencia de infraestructura para la realización de estas investigaciones, etc. (Bravo, 1980; Fresán, 1998).

Para concluir, es necesario resaltar que la calidad de la formación profesional que se proporciona a los estudiantes en las instituciones de educación superior, solamente puede ser determinada a partir de la investigación evaluativa de la educación; si no existe la tradición de realizarla, no tendremos ningún parámetro para identificar si los programas y las acciones formativas que conllevan se están encaminando al logro de los conocimientos y habilidades que requieren los egresados para insertarse en el campo profesional. Tampoco existirán los elementos que justifiquen los ajustes o modificaciones a los planes de estudio, los principales afectados serán los estudiantes que no tendrán las competencias suficientes para desempeñarse adecuadamente en su profesión y, en última instancia, la sociedad que no verá satisfecha sus demandas de educación.

Es a partir de esta necesidad de evaluar los programas educativos, que se tomó la decisión de realizar un estudio de seguimiento de egresados para evaluar la eficacia del Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico.



## CAPITULO 4

### MÉTODO

#### **Planteamiento del problema**

La Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, tiene como objetivo fundamental la formación profesional de los alumnos que aspiran convertirse en psicólogos. La Comisión para el Cambio Curricular de 1997 expuso que la finalidad del plan de estudios de la Facultad es proporcionar los conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes, que le permitan al egresado desempeñarse con responsabilidad, ética y disposición de servicio en el campo profesional.

Los expertos en educación coinciden en que para lograr que los egresados se desempeñen adecuadamente dentro de la profesión, es necesario que el plan de estudios contemple una formación basada en la articulación teoría - práctica supervisada. Solamente mediante una adecuada articulación, los alumnos tendrán las oportunidades suficientes para adquirir las competencias básicas que requiere el desempeño de la profesión.

Castañeda (1995, 1999) señaló que los egresados han recibido información más que formación y que por esta razón, la estructura pedagógica del plan de estudios requería de cambios sustanciales que promovieran la participación activa del estudiante en el desarrollo de sus propios conocimientos y habilidades; el currículum debiera sustentar una preparación verdaderamente formativa, que forme profesionistas competentes. En el mismo sentido, F. Díaz Barriga y cols. (2006) consideran que uno de los problemas principales en la formación de psicólogos ha sido la carencia de vinculación entre la teoría y la práctica;

proponen que una preparación de calidad, requiere que los alumnos desarrollen las competencias mediante un proceso de aprender haciendo en los ámbitos de trabajo real donde se desempeñan los psicólogos. De esta forma, las competencias se construyen gradualmente en la práctica en un marco de entrenamiento profesional en los espacios laborales verdaderos, donde el elemento que se privilegia es la supervisión.

Para Macotela (2007) el problema básico de la formación radica en que la enseñanza ha sido fundamentalmente teórica, aspecto que ha perjudicado enormemente el ejercicio profesional. Para lograr una formación profesionalizante se requiere establecer una adecuada vinculación entre teoría y práctica; es en la práctica supervisada donde el estudiante puede significar los conocimientos teóricos y de esta manera aprende a enfrentar los problemas del campo profesional.

Lara en 1983 señaló, que sin la práctica adecuada, la calidad de la formación resultaría gravemente afectada. De la misma manera, el CNEIP (1976) recomendó que la preparación profesional de los psicólogos se fundamentara en la articulación de la teoría y la práctica. En respuesta a esta demanda, se crea el modelo de prácticas de psicología educativa de nuestra Facultad, sin embargo, los programas de formación del resto de las áreas de semi especialización no lograron consolidar un sistema de prácticas que permitiera la formación *in situ*.

En relación a la preparación del psicólogo clínico, es necesario resaltar que desde que la carrera de Psicología formaba parte de lo que actualmente es la Facultad de Filosofía y Letras, el área de mayor interés para los estudiantes era la psicología clínica (Lara, 1983). Esta tendencia continuó a lo largo del siglo XX y permanece vigente hasta la fecha; así por ejemplo, en el semestre 2001 – 1, de 725 alumnos inscritos en el sistema escolarizado

correspondientes a las áreas de semi especialización, el 51% estaba cursando el área de psicología clínica (Informe de actividades, 1997 – 2001).

Con la finalidad de buscar alternativas para subsanar la carencia de articulación teoría – práctica en la preparación de los psicólogos clínicos, en 1995 comenzó el programa piloto: “Proyecto para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico” (Ver Anexo). El proyecto tuvo por objetivo proporcionar a los alumnos participantes una formación profesional cuyo eje rector predominante fue la vinculación entre la teoría y la práctica supervisada. En este programa se formaron cinco generaciones de alumnos en el período comprendido entre 1995 y 2000, año en que los alumnos de la última generación terminaron sus servicio social.

El proyecto se concibió como un programa de formación integral que proporcionara a los alumnos los conocimientos, habilidades y actitudes (competencias) indispensables para desempeñarse adecuadamente en el ejercicio de la profesión. Para cumplir con los objetivos era necesario disponer de espacios donde los alumnos tuvieran la oportunidad de “practicar haciendo” las competencias inherentes al ejercicio de la psicología: el psicodiagnóstico, la intervención psicológica, la evaluación psicológica, la prevención, el trabajo interdisciplinario, etc. No obstante, los alumnos durante esta preparación también requirieron de una estrecha supervisión cuya finalidad primordial era que aprendieran las prácticas adecuadas de un ejercicio profesional responsable y ético. El supervisor es una figura importante porque verifica el grado de conocimientos y las dificultades del alumno para tratar eficazmente los problemas que enfrenta en la práctica, apoya, sugiere estrategias, propone lecturas, aconseja, reflexiona junto con el alumno sobre sus actividades, lo introduce en las convenciones, tradiciones y métodos de la disciplina (Schön, 1987).

En materia de formación profesional no basta con pensar que las acciones están siendo efectivas, es necesario, como señala la ANUIES (1998), identificar mediante la evaluación el impacto de dichas acciones formativas. La evaluación permite juzgar la calidad de los programas, estimar su utilidad, su pertinencia; Barrón (2005) opina que el seguimiento de egresados constituye una valiosa herramienta para evaluar la calidad de la educación, para retroalimentar los programas y para identificar nuevas formas de ejercicio profesional y los cambios en el mercado laboral.

La evaluación constituye una manera de garantizar la optimización de los programas de formación, ya que si no se conocen los resultados del proceso, no hay forma de legitimar la calidad de la educación. Para realizar un estudio de seguimiento de egresados se requiere que haya transcurrido el tiempo suficiente (por lo menos cinco años) para que los egresados tengan un trabajo mas o menos estable, y pueda establecerse una relación entre el desempeño profesional y la formación recibida (Fresán, 1998).

Desde esta perspectiva, era imprescindible efectuar la evaluación del “Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico”, y obtener la información para determinar la eficacia del programa en el cumplimiento de los objetivos que se plantearon. Pero no solamente era necesario valorar los resultados, sino que también se necesitaba determinar el proceso que condujo hacia ellos, establecer y analizar la relación entre el proceso de formación y el impacto general del programa en el desempeño profesional de los egresados (Barbier, 1993; Hollister, Kemper y Wooldridge, 2000; Ruiz, 1993).

### **Pregunta de investigación**

¿Cuál fue la eficacia del Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico para formar a las cinco generaciones de alumnos participantes?

### **Objetivo General**

Evaluar la eficacia (cumplimiento de objetivos) del “Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico” para proporcionar la formación profesional idónea a los alumnos que participaron en el mismo.

### **Objetivos Específicos**

- Analizar el proceso de formación profesional que se desarrolló en el Programa para lograr que los alumnos adquirieran las competencias profesionales básicas.
- Determinar el índice de eficiencia terminal del programa y el índice de cada una de las generaciones.
- Establecer el promedio de aprovechamiento general, así como del aprovechamiento por generación.
- Obtener el índice de titulación general y de cada una de las generaciones, tomando en consideración el tiempo transcurrido entre la fecha de egreso y la de titulación.
- Analizar la pertinencia de los temas de las tesis en relación con la práctica profesional realizada.
- Estimar el grado de coherencia entre los resultados del proceso de formación y las necesidades del ejercicio profesional, mediante el desempeño profesional de los

egresados en función del índice de trabajo dentro de la psicología, índice de trabajo por área, lugar de trabajo y actividades desempeñadas.

- Identificar y analizar la trayectoria educativa (actualización profesional) de los egresados.
- Analizar las opiniones de los egresados respecto a la calidad de la formación que se les proporcionó.

### **Tipo de estudio**

La investigación se realizó en dos etapas:

Etapa I.- Consistió en el análisis o revisión retrospectiva del proceso de formación profesional empleado por el Programa para desarrollar las competencias profesionales básicas. Consideramos que este análisis era muy importante, ya que como mencionan Carmena y cols. (2005) así como Barbier (1993), es necesario conocer tanto los resultados de un programa como el desarrollo del proceso formativo, es decir, las acciones que se llevaron a cabo para lograr la transformación de los participantes.

Etapa II.- Estudio de seguimiento de egresados. El seguimiento constituye una estrategia para evaluar la calidad de la educación. La información obtenida mediante los estudios de seguimiento permite retroalimentar los programas, coadyuva en la realización de mejoras y ajustes para incrementar la calidad de la preparación que ofrecen los programas educativos. Proporcionan información para identificar el impacto de las acciones formativas, así como las nuevas demandas en los diversos campos de la práctica profesional (Fresán, 1998; Barrón, 2005).

## **Diseño de Investigación Evaluativa**

Para ambas etapas empleamos un diseño de investigación evaluativa mixto, porque en la actualidad se considera que es importante integrar tanto datos cuantitativos como cualitativos para ofrecer mayor información acerca del proceso educativo que se está evaluando. Es necesario determinar la cantidad y calidad de los logros alcanzados por un programa; es decir, se evalúan tanto los resultados como el proceso que condujo a ellos (Patton, 1987; Tiana, 1996; Gajda y Jewiss, 2004).

### **Sujetos**

Etapa I.- En la primera parte del estudio, que consistió en el análisis del proceso de formación profesional desarrollado en el programa, participaron los **138 alumnos** de las cinco generaciones.

Etapa II.- En la segunda parte, que se refiere al estudio de seguimiento, contactamos a **107 egresados** (77.5%) de las cinco generaciones de alumnos participantes en el Programa que se evalúa.

### **Procedimiento**

El procedimiento general para llevar a cabo la evaluación del Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico se basó en las recomendaciones emitidas por diversos autores especialistas en el tema (Barbier, 1993; Bravo, 1980; Fresán, 1998; Patton, 1987; Valenti y Varela, 1998). El procedimiento consistió de las siguientes fases:

1. Diseño y elaboración del proyecto de investigación evaluativa. En esta fase definimos el propósito y los objetivos de la evaluación, delimitamos la

población involucrada, así como los medios para contactar a los participantes, establecimos el método para obtener la información y el procedimiento general de la investigación.

## 2. Recopilación de datos.

2.1. Etapa I.- En primer lugar seleccionamos el método y los instrumentos para recabar la información necesaria, para ello, solicitamos a la Coordinación de Servicios Escolares una relación con información sobre fechas de titulación y nombre de tesis de todos los alumnos que participaron en el Programa. Seleccionamos documentos de los archivos del Programa con información pertinente para la evaluación, como la referente a las instituciones donde los alumnos realizaron las prácticas profesionales, el servicio social y el trabajo de tesis, la descripción de las actividades desempeñadas, la cantidad de horas de servicio, detalles de la supervisión, asignaturas, actividades extracurriculares, plantilla docente, etc. Estos datos se vaciaron en hojas de cálculo para posteriormente obtener promedios y graficar resultados.

2.2. Etapa II.- Para la etapa de seguimiento, decidimos trabajar con la mayor parte de egresados que pudiéramos contactar en un plazo determinado. Se les solicitó que nos enviaran una copia de su currículum vitae actualizado, donde detallaran las funciones que realizan en sus puestos de trabajo, también les pedimos que anexaran una hoja con comentarios y opiniones sobre la eficacia del programa para su formación profesional.

3. Organización, análisis e interpretación de los datos. En relación a la organización, primeramente seleccionamos y definimos los indicadores



pertinentes para esta evaluación, tomando como referencia la propuesta de la ANUIES (1998) para los estudios de egresados.

3.1. Etapa I.- Para el análisis retrospectivo del proceso de formación desarrollado por el programa establecimos los siguientes indicadores:

- Elaboración de un diagrama de flujo que mostrara las fases del proceso de formación. Descripción detallada de las fases
- Número de horas de práctica clínica supervisada.
- Instituciones participantes en el programa.
- Número de alumnos por institución.
- Actividades desempeñadas por los alumnos en la práctica clínica y el servicio social.
- Cursos extracurriculares complementarios.
- Eficiencia terminal del programa.
- Promedio de egreso.
- Índice de titulación del programa.
- Relación entre los temas de tesis y la práctica clínica.

3.2. Etapa II.- En lo que se refiere al estudio de seguimiento de los egresados, seleccionamos los siguientes indicadores:

- ❖ Congruencia entre el ejercicio profesional desempeñado por los egresados y la formación recibida.
- ❖ Ejercicio profesional de los egresados por área de la psicología.
- ❖ Lugar donde se desempeñan profesionalmente.
- ❖ Perfil de desempeño profesional (Actividades profesionales).

- ❖ Trayectoria educativa (Actualización profesional).
- ❖ Opiniones acerca de la formación recibida.

Los datos cuantitativos se organizaron mediante hojas de cálculo (Microsoft Excel) para obtener los promedios y graficar los resultados correspondientes a cada indicador. Para otros datos se utilizaron tablas y cuadros. Las opiniones se clasificaron y analizaron con la técnica de análisis de contenido.

Después de organizar los datos, se realizó el análisis e interpretación de los mismos con el fin de determinar la eficacia del programa para formar profesionalmente a los alumnos.

4. Presentación de los resultados. Una vez que analizamos e interpretamos los datos, procedimos a la elaboración del reporte de los hallazgos de esta investigación, el cual se presenta en los siguientes capítulos de este trabajo. Además de la descripción de los resultados, en la sección de discusión se incluye un análisis comparativo con los resultados de otras investigaciones de seguimiento de egresados y finalmente aparecen las conclusiones, sugerencias y limitaciones de esta investigación evaluativa.

## **CAPÍTULO 5**

### **RESULTADOS**

Con la finalidad de que la presentación de los resultados sea más clara, este capítulo se divide en dos secciones, en la primera aparecen los datos referentes al proceso de formación profesional que recibieron los alumnos participantes en el programa; en la segunda parte presentamos los resultados derivados del estudio de seguimiento realizado con el objetivo de conocer las trayectorias laborales y educativas de los egresados.

#### **A. RESULTADOS DEL PROCESO DE FORMACIÓN**

El Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico (conocido como “El programa piloto de clínica”), surge, como ya mencionamos en otra parte de este trabajo, de la necesidad de contar con un programa de formación profesional en el área de la psicología clínica que vinculara la teoría con la práctica. Fundamentalmente se trataba de que fuera un programa integral, donde los conocimientos teóricos se articularan con la práctica supervisada en el ámbito del ejercicio profesional real del psicólogo.

Gracias al apoyo del entonces director, Dr. Juan José Sánchez Sosa y de la Coordinación de Psicología Clínica, el programa comienza a operar en 1995, en un principio pensado para tres generaciones, el financiamiento del PAPIME y la adecuada administración de los recursos asignados nos permitió extenderlo a cinco generaciones de alumnos.

## **1. Inicio del Programa**

Después de que el programa se elaboró y fue sometido a aprobación, el siguiente paso consistió en invitar a los académicos de la Facultad a colaborar como profesores y supervisores (ver anexo) de los alumnos que se prepararían en este programa; al mismo tiempo realizamos los contactos necesarios con las instituciones en las que se llevarían a cabo las actividades prácticas y de servicio social, tanto con aquellas con las cuales ya existían convenios de cooperación previos, como con las que sería la primera vez que se establecía contacto; estos primeros acercamientos a los escenarios tuvo la finalidad de determinar la forma y procedimiento pertinentes para el ingreso de los estudiantes. Así pues, una vez que quedó instalada la infraestructura general con la que operaría el programa, procedimos a difundir entre los alumnos interesados en cursar el área de psicología clínica, la convocatoria de ingreso al programa, especificando los requisitos, beneficios y responsabilidades de inscribirse en un proyecto de esta naturaleza.

## **2. Selección de alumnos**

La siguiente fase residió en la **selección de los alumnos**, ésta se efectuó considerando requisitos como un promedio superior a 8.5, ser alumno regular y de tiempo completo; además, los aspirantes se sujetaron a una entrevista que tuvo como finalidad determinar su grado de interés, responsabilidad y compromiso, así como detectar la presencia de posibles trastornos psicológicos que impidieran la inserción de los alumnos en las instituciones.

Para la primera generación (1995 - 1996), se aceptaron a 29 alumnos, de los cuales terminaron 27. A continuación se muestra la tabla que indica tanto el número de generaciones que se formaron bajo este programa, como el número de estudiantes que participaron en cada una de ellas

**Tabla 1. Estudiantes que se formaron profesionalmente en el Programa**

<b>Generación</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	<b>Total</b>
1995 - 1996	21	6	27
1996 - 1997	29	3	32
1997 - 1998	21	2	23
1998 - 1999	26	4	30
1999 - 2000	25	1	26
1995 - 2000	<b>122</b>	<b>16</b>	<b>138</b>

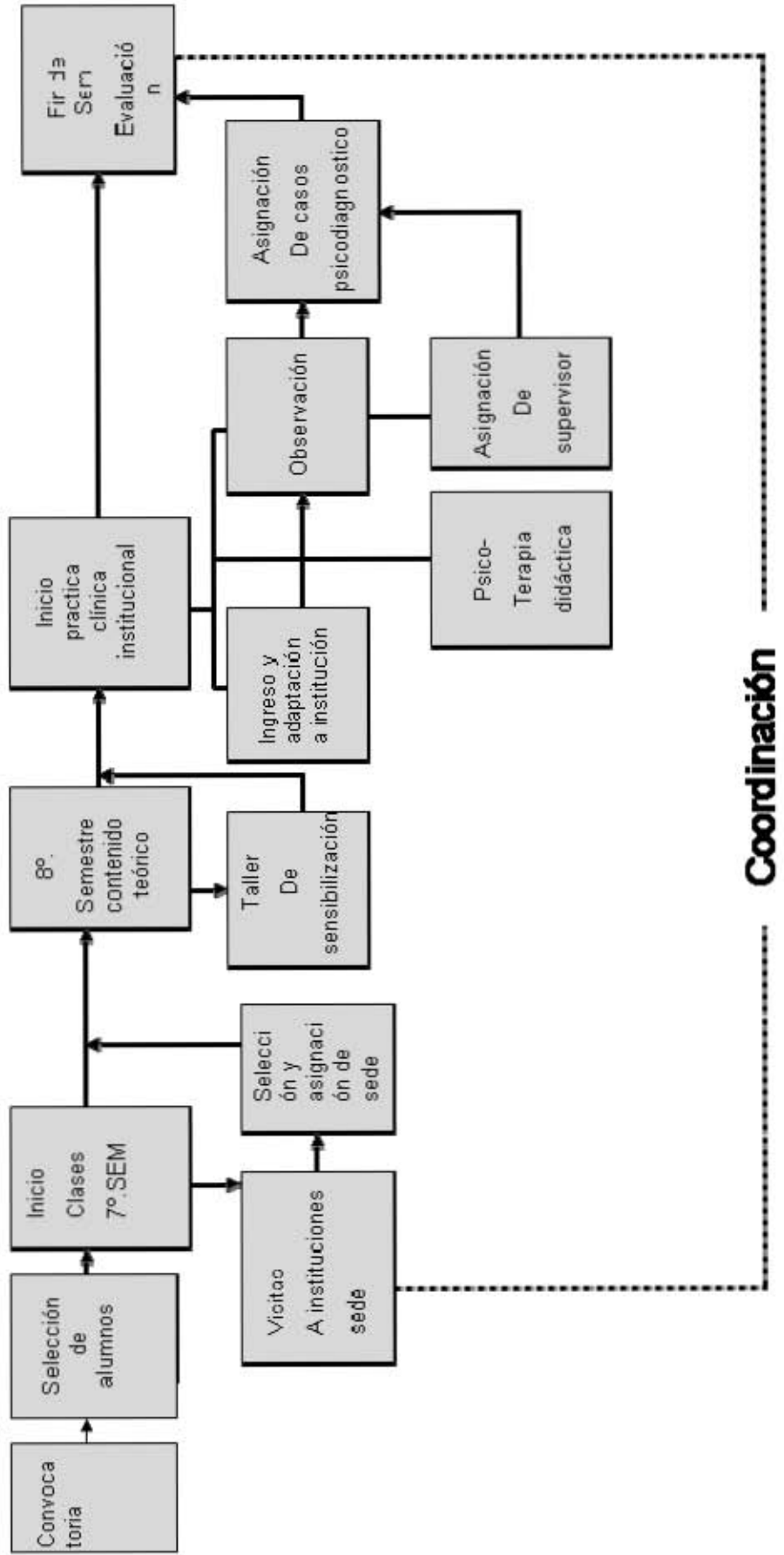
La tabla anterior indica que el número de alumnos que se formaron como psicólogos en este programa piloto fue de 138, de los cuales y como ocurre con toda la población de la Facultad de Psicología, la mayor proporción correspondió a mujeres con el 88.4 %, en tanto que el porcentaje de hombres solamente fue del 11.6%. La segunda generación fue la que tuvo más alumnos y la tercera la que menos inscritos registró; el número de alumnos varió de una generación a otra en función de los espacios disponibles en las instituciones en las que se realizaron las prácticas integrales.

### **3. Proceso de formación profesional.**

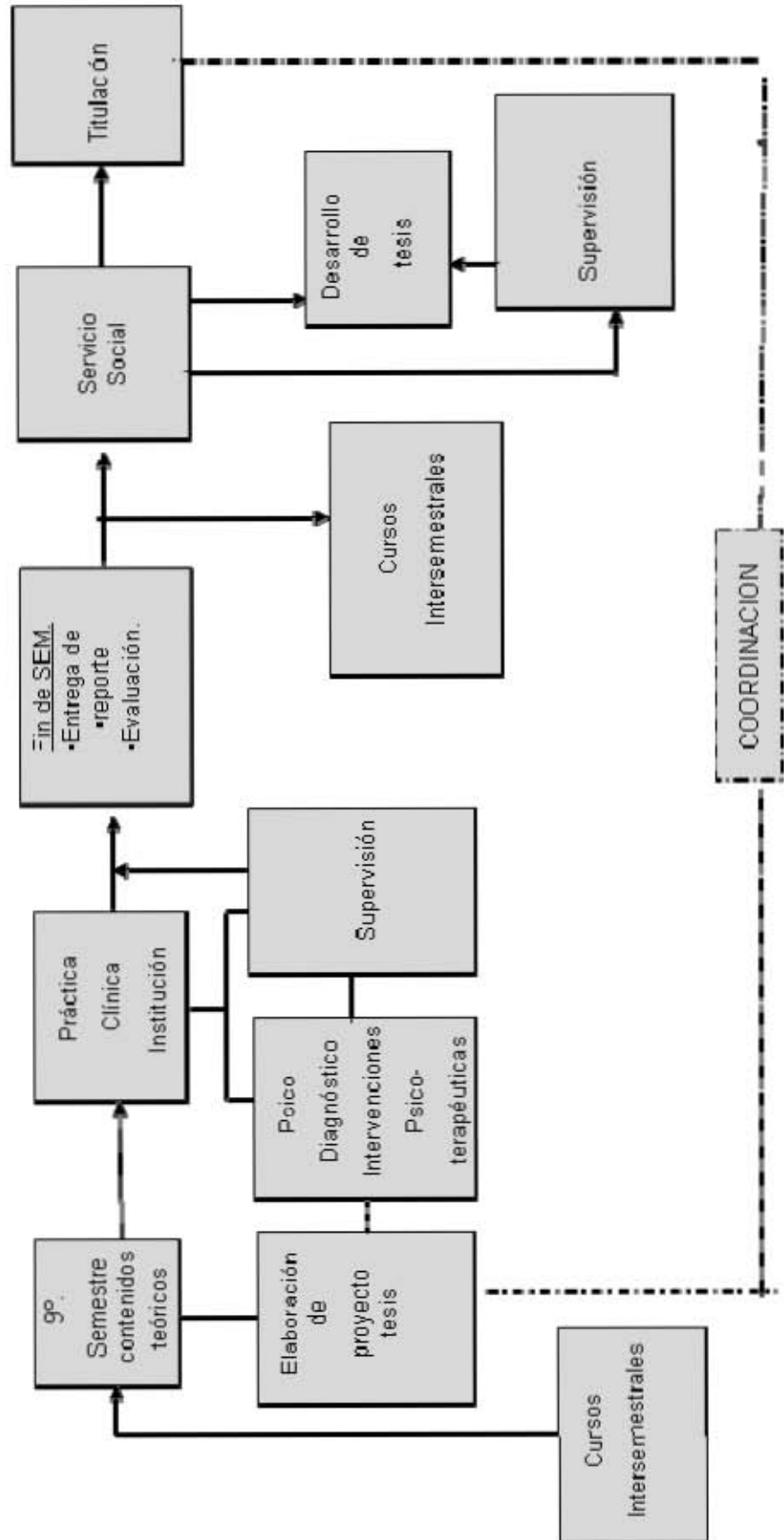
Una vez conformado el grupo de estudiantes, comenzó propiamente dicho el **proceso de formación como psicólogos clínicos**. En el diagrama de flujo (Proceso de Profesionalización del Psicólogo Clínico) que aparece en las páginas siguientes, se muestra el proceso general que diseñamos para la formación y profesionalización de los aspirantes a psicólogos clínicos. Se puede observar que después de la selección los alumnos ingresaban al séptimo semestre, el grupo al que se inscribían era cerrado y organizado específicamente para ellos considerando que las materias que se impartían ofrecieran los contenidos teóricos más adecuados para vincularse con la práctica (ver anexo Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico); durante este semestre la enseñanza era teórica y se apoyaba con videos, demostraciones y ejercicios de juego de roles; al mismo tiempo todos los alumnos, organizados en pequeños grupos visitaban las instituciones participantes, al final del semestre entregaban un reporte sobre las visitas y elegían las opciones de su preferencia para continuar con su formación práctica, de tal forma que para el final del semestre todos los alumnos ya habían sido asignados a una institución.

Al comienzo del 8° semestre, se les proporcionaba un taller de sensibilización donde se analizaban sus expectativas y las normas generales para adaptarse al trabajo de las instituciones sedes, en este taller también se les entregaban las batas con el logotipo de la universidad, que concretamente eran necesarias y simbólicamente representaban el apoyo y compromiso con que los estudiantes ingresaban a las instituciones.

# Proceso de Profesionalización del Psicólogo Clínico.



# Proceso de Profesionalización del Psicólogo Clínico.





### ***Práctica clínica supervisada.***

Los alumnos iniciaban formalmente la práctica clínica institucional en el octavo semestre, práctica que se extendería hasta el final del servicio social y el desarrollo del trabajo de tesis. La estructura formal de la práctica fue básicamente la misma para los semestres octavo y noveno, ya que los estudiantes asistían a la universidad tres días a la semana para cursar las asignaturas, en tanto que a las instituciones les correspondió dos días con un total de 12 horas prácticas a la semana. Al mismo tiempo, desde el comienzo de la práctica les asignamos un supervisor externo experto en los problemas que se atendían en las instituciones; a la supervisión debían acudir semanalmente y ésta se impartió en pequeños grupos, aunque en ciertos casos recibieron supervisión individual; es necesario resaltar que además de la supervisión externa, la mayoría de los estudiantes también recibieron supervisión *en situ*, tanto en los hospitales (donde además recibieron asesoría médica) como en las instituciones de asistencia social (que les proporcionaron asesoría pedagógica). La organización de las actividades prácticas siguió un modelo de formación basado en un proceso gradual y sucesivo de adquisición y ejercicio de competencias que comprendió las etapas de: a) **inducción**, caracterizada por el ingreso y adaptación a la institución; b) **observación**, en esta fase los estudiantes eran asignados a algún servicio o actividad dentro de la institución, su función principal era observar el trabajo psicológico del adscrito; c) **diagnóstico**, a los alumnos se les asignaron pacientes o usuarios para que realizaran actividades de entrevista y evaluación psicológica, para que integraran un psicodiagnóstico y sugerencias de tratamiento; d) **Intervenciones psicológicas**, además de

las actividades de psicodignóstico, para el noveno semestre y a lo largo del servicio social los estudiantes diseñaron, planearon y llevaron a cabo intervenciones psicológicas de diverso tipo, como psicoterapéuticas en diferentes modalidades (breves, focalizadas, de apoyo, psicoprofilaxis quirúrgica. Individuales, de grupo, familiares, etc.), educativas y sociales; e) **Entrega de reporte de actividades**, al final de cada semestre los alumnos fueron evaluados conforme a su desempeño integral, tanto en los aspectos teóricos de las asignaturas como en la práctica que estaban desarrollando en las instituciones.

### *3.2 Número de horas de práctica supervisada.*

Al finalizar el noveno semestre los alumnos habían acumulado entre **500 y 600 horas de práctica supervisada**; el número de horas prácticas varió en función de los horarios establecidos por las instituciones y por los mismos intereses de los alumnos, ya que algunos de ellos asistían incluso los sábados. A partir de este momento comenzaba el **servicio social** y se integraban de lleno a las actividades de la institución; diariamente cumplían entre cuatro y cinco horas de trabajo, lo que representó que tuvieran de 20 a 25 horas de práctica a la semana. En algunas instituciones el servicio social se apegó a la duración reglamentaria, es decir 480 horas, en tanto que en otras la duración de esta fase del proceso fue de un año debido a que así lo establecía su reglamentación interna. **El número de horas prácticas supervisadas** al término del proceso de formación profesional fue de **1000 a 1100 horas** para aquellos que hicieron el servicio social regular y de **1500 horas** para los que realizaron el servicio social extenso.

### *3.3. Psicoterapia didáctica.*

Desde el comienzo del proceso los alumnos asistieron a **psicoterapia didáctica** con la finalidad de que tuvieran un espacio adecuado para tratar la ansiedad y temores derivados de su inserción en el ámbito laboral real y el desarrollo de la práctica clínica. Esta actividad

se organizó específicamente para ellos con todo y los inconvenientes que esto implica, ya que los estudiante se veían en la escuela, en la institución y en el grupo de psicoterapia; no obstante era el único medio de que disponíamos, pues la mayoría de los alumnos no contaban con los recursos económicos necesarios para sufragar sus propios procesos terapéuticos. Los alumnos tuvieron la opción de que aquellos que podían costear sus procesos terapéuticos individualmente lo hicieran de esta forma y no en el grupo que se ofrecía por parte del programa.

#### *3.4. Actividades extracurriculares.*

Además de las actividades antes mencionadas, durante los períodos intersemestrales los alumnos participaron en diferentes actividades extracurriculares, ya fuera organizadas en la facultad de Psicología o bien en las propias instituciones sede. De esta forma se impartieron diversos cursos considerando las necesidades derivadas de la práctica, tanto en aspectos del diagnóstico como de intervención e investigación. Así mismo, los estudiantes asistieron y/o participaron en congresos, seminarios, jornadas, sesiones clínicas y otras actividades organizadas por las diversas instituciones.

#### **4. Titulación**

El proceso culminaba con la **titulación** de los egresados, se pretendió que los alumnos desarrollaran sus proyectos de tesis desde que cursaban el noveno semestre, sobre todo si tomamos en cuenta que ya para entonces tenían suficiente experiencia dentro de las instituciones como para identificar los temas de interés o las necesidades de investigación de la institución y que al mismo tiempo correspondiera a los intereses del alumno; para ello se incluyó en ese semestre la asignatura de métodos y técnicas de investigación correspondiente al plan de estudios del área de psicología social. Así mismo, se esperaba

que como parte del servicio social los alumnos realizaran la parte aplicada del proyecto de tesis, de tal forma que al terminar el servicio solamente hicieran falta ciertas correcciones y algunos ajustes a su trabajo que les permitieran titularse sin tanta demora. En esta parte del proceso se presentaron muchas dificultades, en parte porque esta actividad no forma parte del currículum y por lo tanto no recibe créditos y en parte porque los alumnos se involucraban tanto en el trabajo práctico que dejaban de lado sus trabajos de tesis, situación que prolongó excesivamente la titulación (adelante regresaré a este aspecto).

## **5. Indicadores de evaluación del proceso**

Para evaluar la calidad (eficacia, eficiencia, pertinencia) de los programas, es necesario abordar el fenómeno que se evalúa de la forma más completa posible, de tal manera que es necesario valorar tanto los resultados de un programa como el proceso mediante el cual se alcanzaron los objetivos (ANUIES, 2000; Guzmán y cols. 2003). Debido a ello, en esta sección, presentamos los indicadores que muestran los resultados en términos del proceso.

### **5.1. Instituciones Participantes**

Uno de los aspectos primordiales de un programa educativo que pretende formar profesionistas de excelencia consiste en proporcionar las oportunidades necesarias y suficientes para que los alumnos aprendan en la práctica, haciendo aquello que se espera realicen cuando terminen formalmente su preparación. En este sentido, no puede conceptualizarse una preparación integral sin pensar en los ámbitos reales de trabajo donde los alumnos se desempeñarán una vez que hayan egresado; la formación profesional, por lo tanto, debe impartirse en esos mismos escenarios. Los diferentes autores coinciden en que durante su formación, los alumnos deben asistir y practicar en escenarios laborales reales

por períodos prolongados y durante varias horas al día, de tal forma que estas estancias prácticas, bajo supervisión, generen el aprendizaje tanto de conocimientos teóricos como de habilidades (competencias) que les permitan afrontar y resolver los retos y problemáticas del ejercicio profesional (Castañeda, 1999; Díaz Barriga y col. 2006).

Es a partir de este planteamiento que, los alumnos cuya formación profesional estuvo a cargo de la coordinación del Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico, llevaron a cabo gran parte de su preparación en verdaderos ámbitos de trabajo. Como ya mencioné en el apartado anterior, desde el séptimo semestre realizaban una serie de visitas a las instituciones colaboradoras con el fin de que eligieran el lugar en donde deseaban realizar su período de práctica supervisada.

Al comienzo del programa contábamos con el apoyo de solamente 4 instituciones, pero a medida que fuimos avanzando el número se incrementó, de tal manera que al final fueron en total 14 las instituciones donde los alumnos tuvieron la oportunidad de realizar su aprendizaje práctico.

Como puede observarse en el cuadro 1, diez de las catorce instituciones participantes pertenecen al sector salud y se caracterizan por ser instituciones de tercer nivel, donde además de proporcionar asistencia clínica especializada, realizan actividades de enseñanza e investigación; los otros cuatro centros proporcionan servicios asistenciales y comunitarios principalmente de tipo educativo.

Como se muestra en el cuadro 1, los centros hospitalarios disponían de diversos servicios de salud, donde los estudiantes tuvieron la oportunidad de atender pacientes de diferentes

**Cuadro 1. INSTITUCIONES PARTICIPANTES**

<b>INSTITUCIONES</b>	<b>SERVICIOS</b>	
<b>HOSPITAL PSIQUIÁTRICO INFANTIL “DR. JUAN N. NAVARRO”</b>	U. de Terapia Familiar, U. de Adol. Mujeres, Clínica de Emociones, Clí. PAIDEIA	Clí. de Depresión, C. Atención Víctimas Abuso Sexual, Clí. Desarrollo, Clí. Trastornos de Atención
<b>HOSPITAL CENTRAL SUR DE PEMEX</b>	Cardiología Pediátrica, Ginecología y Obstetricia, Nefrología, Geriátría	Rehabilitación Física, Reumatología, Hematopediatría, Psicología
<b>INSTITUTO NACIONAL DE PEDIATRIA</b>	Trasplantes, Psico-oncología, Gastroenterología, Desarrollo y Estimulación Temprana	SIDA, Genética, Neonatología, Intersexo, Diabetes, Cardiología
<b>INSTITUTO NACIONAL DE LA COMUNICACIÓN HUMANA</b>	Departamento de Psicología	
<b>HOGARES PROVIDENCIA IAP</b>	Psicología Escuela “San José de Calasanz”	
<b>HOSPITAL INFANTIL DE MÉXICO “DR. FEDERICO GÓMEZ”</b>	Psiquiatría y Medicina del Adoles., Oncología Pediátrica, Medicina Interna, Infectología, Consulta Externa	Cardiología y Cirugía Cardiovascular, Clínica VIH/SIDA, Cirugía, Terapia Intensiva
<b>CENTRO MÉDICO NACIONAL “20 DE NOVIEMBRE” ISSSTE</b>	Psiquiatría y Salud Metal, Neurología, Oncología, Rehabilitación, Hospitalización	Unidad Coronaria, Paidopsiquiatría, Consulta Externa, Hematología
<b>CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL. UNAM (CISEE)</b>	Departamento de Psicología	
<b>CENTRO MÉDICO NACIONAL SIGLO XXI, IMSS</b>	Hospital de Pediatría: Hematología y Epidemiología	Hospital de Cardiología: Cardiopediatría
<b>FUNDACIÓN “CLARA MORENO Y MIRAMÓN” IAP</b>	Departamento de Psicología	
<b>INSTITUTO NACIONAL: REHABILITACIÓN DE NIÑOS CIEGOS Y DEBILES VISUALES</b>	Departamento de Psicología	
<b>CASA ALIANZA MÉXICO IAP</b>	Departamento de Psicología	
<b>INSTITUTO NACIONAL DE CANCEROLOGÍA</b>	Psicología, Consulta Externa, Hospitalización	
<b>HOSPITAL GRAL. “DR. DARÍO FERNÁNDEZ FIERRO” ISSSTE</b>	Neurología, Nefrología, Diabetes	

edades y con diversos padecimientos, que sufrían de enfermedades tanto agudas como crónicas a las cuales se asocian diversos trastornos psicológicos. En otras sedes, los alumnos prestaron servicios primordialmente psicológicos, como los atendidos en las diferentes clínicas del Hospital Psiquiátrico Infantil; problemas de aprendizaje, percepción, comunicación y deficiencia intelectual; así como padecimientos derivados de las condiciones sociales actuales como las niñas internadas (Fundación Clara Moreno) y los niños en situación de calle (Hogares Providencia y Casa Alianza).

Las instituciones constituyeron un factor fundamental en la formación de los alumnos, ya que además de proporcionar los espacios para la práctica clínica, les permitieron tener acceso a los pacientes o usuarios para que pudieran practicar las competencias de evaluación psicológica, intervención terapéutica y trabajo interdisciplinario. Así mismo, en las instituciones los alumnos contaban con un adscrito (psicólogo, médico o pedagogo, según fuera el caso) cuya función fue supervisar al alumno tanto en los aspectos administrativos como técnicos de su estancia. En algunas instituciones los alumnos, además del adscrito contaban con el apoyo académico de un maestro de nuestra facultad cuya función era apoyarlos en aspectos operativos, académicos y ayudarles a resolver situaciones imprevistas o críticas que pudieran presentarse.

## 5.2. Distribución de alumnos por Institución

La asignación de los alumnos a una institución determinada se realizó en función de la elección que éstos hacían al finalizar la fase de visitas institucionales, ya que se les pidió que seleccionaran dos sedes de su preferencia, con el fin de garantizarles el espacio; así mismo, tomamos en consideración el número de vacantes disponibles en los diferentes servicios o departamentos de las instituciones, de tal modo que éstos no se saturaran y los alumnos pudieran cumplir adecuadamente con sus actividades. La disponibilidad de espacios constituye un problema en la mayoría de las instituciones, incluso existe insuficiencia para los profesionistas que laboran en ellas, así que los practicantes cuentan con áreas muy restringidas para desempeñar sus funciones. La tabla 2 que aparece en la siguiente página, muestra la distribución de los alumnos en las instituciones a lo largo del tiempo que estuvo en operación este programa.

En la tabla 2, se puede apreciar que el Hospital Psiquiátrico Infantil fue la institución que más alumnos recibió, en ella estuvieron el 23% de ellos; en segundo lugar aparece el Instituto Nacional de Pediatría que recibió al 18% y el Hospital “20 de Noviembre” con el 13%, el resto de los alumnos se distribuyó en las otras instituciones dependiendo de sus intereses y características; puede verse por ejemplo, que en el Instituto Nacional para la



**Tabla 2. NUMERO DE ALUMNOS POR INSTITUCIÓN**

<b>INSTITUCION</b>	<b>1ª.GEN.</b>	<b>2ª. GEN.</b>	<b>3ª.GEN.</b>	<b>4ª.GEN.</b>	<b>5ª.GEN.</b>	<b>TOTAL</b>
HOSPITAL PSIQUIÁTRICO INFANTIL “DR. JUAN N. NAVARRO”	9	10	2	6	5	32
HOSPITAL CENTRAL DE ALTA ESPECIALIDAD DE PEMEX	6	6	3	--	--	15
INSTITUTO NACIONAL DE PEDIATRÍA (INP)	7	1	7	3	7	25
INSTITUTO NACIONAL DE LA COMUNICACIÓN HUMANA (INCH)	1	7	--	1	--	9
HOGARES PROVIDENCIA IAP	4	--	2	--	--	6
HOSPITAL INFANTIL DE MÉXICO. “DR. FEDERICO GÓMEZ”	--	3	--	3	4	10
HOSPITAL CENTRO MÉDICO “20 DE NOVIEMBRE”. ISSSTE	--	4	4	8	2	18
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL. (CISEE)	--	1	1	--	--	2
HOSPITAL DE PEDIATRÍA DEL CENTRO MÉDICO SIGLO XXI (IMSS)	--	--	2	3	--	5
FUNDACIÓN “CLARA MORENO Y MIRAMÓN”	--	--	2	3	3	8
INSTITUTO NACIONAL PARA LA REHABILITACIÓN DE NIÑOS CIEGOS Y DÉBILES VISUALES	--	--	--	2	--	2
CASA ALIANZA IAP	--	--	--	1	--	1
INSTITUTO NACIONAL DE CANCEROLOGÍA	--	--	--	--	2	2
HOSPITAL GENERAL “DR. DARÍO FERNÁNDEZ” ISSSTE	--	---	--	--	3	3
<b>TOTALES</b>	<b>27</b>	<b>32</b>	<b>23</b>	<b>30</b>	<b>26</b>	<b>138</b>

Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales solamente estuvieron dos alumnos de la cuarta generación, éstos fueron una pareja que también son ciegos y que su formación práctica se llevó a cabo en este espacio por ser muy conveniente tanto por sus particularidades como por sus afinidades, actualmente ellos trabajan con este tipo de población. Se puede observar también, que en general los alumnos prefirieron los grandes institutos del sector salud y se inclinaron menos por las instituciones asistenciales o de servicios comunitarios.

### 5.3. Actividades desempeñadas en la práctica clínica y servicio social

En 1989, Barragán, Heredia y Lucio, describieron que las funciones que desempeña el psicólogo clínico en su ejercicio profesional son, principalmente, el psicodiagnóstico y la intervención psicoterapéutica con diferentes modalidades. De manera similar, pero más recientemente, en la Propuesta de Campo de Conocimientos y Opciones de Formación Terminal de la Coordinación de Psicología Clínica de nuestra Facultad (2004), se establece que el diagnóstico psicológico, la intervención psicoterapéutica, la evaluación, la prevención y promoción de la salud, la investigación y la enseñanza, son algunas de las funciones que realiza el psicólogo en su ejercicio profesional. Anticipándose al perfil sugerido por la anterior propuesta, el Programa de Formación que aquí se describe procuró que estas fueran las competencias que debían desarrollar los alumnos, con el fin de que una vez que egresaran tuvieran las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para desempeñarse exitosamente como profesionistas de la psicología.

Las actividades que los alumnos desarrollaron durante su estancia práctica en las instituciones, se muestran en el cuadro 2 que aparece a continuación.

**Cuadro 2. ACTIVIDADES DESEMPEÑADAS EN LA PRÁCTICA Y SERVICIO SOCIAL**

<b>FUNCIONES</b>	<b>ACTIVIDADES</b>
<b>DIAGNÓSTICO – EVALUACIÓN PSICOLÓGICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas Diagnósticas</li> <li>• Elaboración de Historias Clínicas</li> <li>• Aplicación de Pruebas Psicológicas, de Desarrollo, Maduración, Inteligencia y Proyectivas</li> <li>• Interpretación, análisis e integración de los datos psicológicos</li> </ul>
<b>INTERVENCIONES PSICOLÓGICAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervención en crisis, psicoterapia breve</li> <li>• Terapia conductual, psicodinámica, de juego, apoyo, contención psicológica</li> <li>• Terapia individual (niños, adolescentes), familiar, de grupo, grupos de reflexión</li> <li>• Orientación psicológica: niños, adolescentes y padres</li> <li>• Terapia de aprendizaje y estimulación temprana</li> <li>• Intervención psicoprofiláctica prequirúrgica</li> <li>• Capacitación</li> </ul>
<b>VARIAS DE APOYO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en sesiones clínicas y bibliográficas</li> <li>• Recorridos de sala (hospitales)</li> <li>• Participación en grupos interdisciplinarios</li> <li>• Asistencia a seminarios, cursos y congresos</li> <li>• Participación en Proyectos de Investigación</li> </ul>

El cuadro anterior describe las competencias y las actividades implicadas en ellas, realizadas por los alumnos en la mayoría de las instituciones; se trataba de que todos los estudiantes pudieran llevar a la práctica los conocimientos y habilidades generales para

desempeñar funciones de **Diagnóstico – Evaluación Psicológica, Intervenciones Psicológicas y Otras de apoyo**, independientemente del tipo de institución en la que estuvieran. Evidentemente, estas actividades tuvieron que ajustarse de acuerdo a la población que se atiende en una institución determinada. Así por ejemplo, la batería de pruebas psicológicas para el diagnóstico podía incluir instrumentos de evaluación del desarrollo infantil – como la de Gesell -, o bien otras pruebas según fuera necesario.

En lo que se refiere a las intervenciones psicológicas, podemos ver que los alumnos planearon y aplicaron diferentes tratamientos psicológicos en función de la población y tipo de padecimientos atendidos. Las intervenciones se realizaron con diferentes modalidades y diversos enfoques teóricos y aunque tuvieron características similares en todos los espacios, algunas actividades se desarrollaron únicamente en ciertas instituciones:

- Instituto Nacional de Pediatría (Clínica de Trasplantes). Apoyo psicológico a pacientes en hemodiálisis, preparación psicoprofiláctica a donantes y receptores de trasplantes renales.
- Hogares Providencia, Casa Alianza y Fundación “Clara Moreno”. Desarrollaron programas de orientación escolar. Diseñaron y aplicaron Talleres de Desarrollo Humano para las diversas edades de los niños.
- Casa Alianza. Programa de formación integral para niños y adolescentes en situación de calle.
- Hospital Infantil de México “Dr. Federico Gómez”. Apoyo psicológico a pacientes graves y en fase terminal.

- Centro Médico Nacional Siglo XXI del IMSS. Realizaron acompañamiento tanatológico, apoyo psicológico a los deudos de niños y adolescentes fallecidos, así como apoyo a niños con leucemia durante la aplicación de quimioterapia.

En lo concerniente a las competencias varias de apoyo, es necesario comentar que los alumnos tuvieron la oportunidad de practicar el trabajo interdisciplinario con médicos, psiquiatras, pedagogos, maestros, trabajadores sociales, enfermeras, etc. En diversas instituciones presentaron casos clínicos en las sesiones destinadas a tal fin. Algunos realizaron actividades específicas, como el aprendizaje del lenguaje de señas, necesario para el Instituto Nacional de la Comunicación Humana; los alumnos que asistieron a Hogares Providencia y Casa Alianza apoyaron en la selección de personal y en la planeación de programas recreativos.

Como podemos ver, el Programa ofreció a todos los alumnos los espacios y la oportunidad suficientes para practicar los conocimientos y habilidades (competencias) implicados en el ejercicio de la psicología. Las competencias adquiridas durante su formación, fueron esenciales para insertarse en el campo laboral con una actitud ética y responsable y, de esta manera, hacer frente a las demandas y necesidades de la profesión y de la sociedad.

#### 5.4. Cursos extracurriculares complementarios

Las actividades extracurriculares complementarias fueron incluidas en el programa con la finalidad de ofrecer a los estudiantes conocimientos teóricos o prácticos que no estaban contemplados en el currículum vigente y que apoyaban de manera sustancial el trabajo desempeñado en las instituciones. Estas acciones se llevaron a cabo durante los períodos intersemestrales o bien eran organizadas por las instituciones y podían acudir todos los alumnos que estaban en formación.

El cuadro 3 de cursos extracurriculares, señala que a lo largo de la duración de este programa se impartieron en la Facultad de Psicología ocho cursos o talleres con una duración de entre 15 y 30 horas, cuatro fueron impartidos por personal académico de nuestra facultad, los otros cuatro por expertos invitados. Los temas se eligieron en función de las necesidades de formación expresadas por los alumnos. Todos los alumnos recibieron constancia de asistencia.

El cuadro 4 de cursos extracurriculares impartidos por las instituciones participantes indica que las diferentes instituciones otorgaron diversas oportunidades para que los alumnos complementaran la formación curricular. Esta lista de 24 cursos constituye una muestra representativa de aquellos a los que asistieron la mayoría de los estudiantes, ya que algunos cursos se ofrecían solamente a los alumnos que asistían a determinada institución. En el cuadro también puede observarse que el Instituto Nacional de Pediatría y el Hospital Psiquiátrico Infantil fueron los espacios que más cursos o talleres organizaron y permitieron

**Cuadro 3. CURSOS EXTRACURRICULARES COMPLEMENTARIOS**

<b>CURSOS</b>	<b>PONENTE</b>	<b>DURACIÓN</b>
Intervención en Crisis y/o Terapia Focalizada	Miren Izaurieta	18 hrs.
Interpretación de Pruebas Psicológicas	Martina Jurado B.	16 hrs.
Psicopatología Infanto – Juvenil	Luis Méndez C.	30 hrs.
Expresión Corporal e Integración Funcional	Rosario Muñoz	15 hrs.
Fundamentos de Farmacología para Psicólogos	Luis Méndez C.	20 hrs.
Interpretación de Pruebas Proyectivas	Ane Marie Brugman	20 hrs.
Estimulación Temprana y Neurodesarrollo	Alma Mireiya López-Arce	20 hrs.
Psicoterapia Breve	Rita Zepeda G.	20 hrs.

**Cuadro 4. CURSOS EXTRACURRICULARES IMPARTIDOS POR LAS INSTITUCIONES PARTICIPANTES**

<b>CURSOS O TALLERES</b>	<b>INSTITUCIÓN</b>
La Psicoterapia en la Institución Pediátrica	INP
Psiquiatría de Enlace en el Hospital Pediátrico	INP
Taller de Escolaridad para Niños Hospitalizados	INP
Manejo Integral del Niño Maltratado	INP
Psicooncología Pediátrica	INP
La Ética en la Práctica Clínica	UNAM-INP
Como Interviene el Psicólogo desde la Institución	Hospital Psiquiátrico Infantil
Taller de Atención Integral al Paciente Víctima de Abuso Sexual	Hospital Psiquiátrico Infantil
Psicoterapia de Juego	Hospital Psiquiátrico Infantil
Diagnóstico, Tratamiento y Rehabilitación	Hospital Psiquiátrico Infantil
Comunicación Asertiva	Hospital Psiquiátrico Infantil
Modelo de Intervención Interdisciplinaria	Hospital Psiquiátrico Infantil
Pedagogía del Niño Callejero e Infractor	Hogares Providencia IAP.
Evaluación del Desarrollo Infantil	INCH
Prácticas Corporales y su Relación con el Aprendizaje	INCH
Psiquiatría y Psicología Infantil, su Relación con otras Disciplinas	Hospital Infantil
Actualidades en la Medicina del Adolescente	Hospital Infantil
Psiquiatría Infantil y de la Adolescencia en el Nuevo Milenio	Hospital Infantil
Transferencia y Contratransferencia en la Clínica de los Trastornos Severos del Desarrollo	AMERPI
Juego y Proceso de Subjetivación	AMERPI
Disfunción Familiar y Trabajo Terapéutico en Pacientes con Leucemia	Centro Médico Siglo XXI
El Rostro de la Esquizofrenia en la Familia	Sociedad Mexicana de Psicología Clínica A.C.
Pedagogía del Niño Callejero e Infractor	Hogares Providencia
2º Curso de Psicooncología	Instituto Nacional de Cancerología



el acceso a la mayor parte de los estudiantes. Algunos de los cursos fueron impartidos en instituciones diferentes a las participantes, como es el caso de la AMERPI y de la Sociedad Mexicana de Psicología Clínica. La primera obedece a la invitación de algunos supervisores que pertenecían a dicha asociación y la segunda fue un taller impartido en un congreso organizado por esta sociedad.

### **Cuadro 5. ASISTENCIA A SIMPOSIOS Y/O CONGRESOS**

<b>CONGRESO/SIMPOSIO</b>	<b>INSTITUCIÓN</b>
Congreso Nacional de Pediatría	INP
Congreso Internacional de Psicoanálisis	Hospital Central Militar
VI Congreso Nacional "Familia en Crisis y Crisis en Familia"	Asociación Mexicana de Terapia Familiar
VII Congreso de Psicología Clínica	Sociedad Mexicana de Psicología Clínica A.C
VIII Congreso Mexicano de Psicología	Sociedad Mexicana de Psicología A. C.
VII Congreso Nacional de Terapia Familiar	Asociación Mexicana de Terapia Familiar
XXXIX Congreso Nacional de Psicoanálisis	Universidad Intercontinental
II Simposio Internacional sobre Sida en Pediatría	Hospital Infantil "Federico Gómez"
Simposio: "Terapia Familiar y Hospital Psiquiátrico"	Hospital Psiquiátrico Infantil
Simposio: "Salud Mental: El paciente Pediátrico y su familia"	INP
III Simposio "Nuevos Tópicos en Neurología para Psicólogos"	Inst. Nac. De Neurología
IX Jornadas "Los Procesos del Pensamiento en el Retardo Mental y en la Psicosis Infantil"	Asoc. Mexicana Para el Estudio del Retardo Mental y la Psicosis Infantil. AMERPI
LXI Reunión Anual: "Trastornos de Personalidad en Niños y Adolescentes"	Sociedad Mexicana de Neurología y Psiquiatría, A.C

En general la temática de estos cursos o talleres profundizaba los conocimientos y habilidades que se proporcionaron a los alumnos y tuvo, al mismo tiempo, el propósito de transmitirles los beneficios de estas modalidades de formación y actualización.

Además de las actividades extracurriculares ya mencionadas, los alumnos tuvieron la oportunidad de asistir a diferentes congresos y simposios, en los que incluso algunos presentaron trabajos.

## **6. Indicadores de resultados de la formación**

A continuación presentamos los resultados logrados por el Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico tomando como referencia tanto sus objetivos como los indicadores sugeridos por la ANUIES (1998).

### 6.1. Eficiencia Terminal

La Eficiencia Terminal es un concepto que se refiere al hecho de que un estudiante o grupo de estudiantes culminen un plan de estudios determinado en el tiempo reglamentario según lo especifique el currículum correspondiente. En el Diagnóstico sobre el Currículum entregado por La Comisión para el Cambio Curricular de la Facultad de Psicología, en el año de 1997, consideran a la eficiencia terminal como la culminación de estudios cubriendo el 100% de los créditos del currículum de psicología, aún cuando el egresado no se haya titulado. La ANUIES (2001b) menciona que la eficiencia terminal es un concepto que alude a la relación entre el número de alumnos que se inscriben por primera vez en un plan de estudios profesional, constituyendo a partir de ese momento una generación, y el número de alumnos que egresan de la misma generación, después de haber acreditado en el tiempo establecido todas las asignaturas que conforman un plan de estudios.

La eficiencia terminal es uno de los principales indicadores sobre la eficacia de los planes y programas de educación superior, ya que denota el grado de alcance de los objetivos educativos con el provecho máximo de los recursos disponibles (García, 2000).

En la tabla de 3 de Eficiencia Terminal puede observarse que el Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico logró un índice de eficiencia terminal general del **92.7%** ya que del total de alumnos que se inscribieron a este programa solamente 11 desertaron de él, en tanto que 138 culminaron con éxito y en tiempo el total de los créditos indicados en el currículum.

**Tabla 3. EFICIENCIA TERMINAL**

<b>Generación</b>	<b>Alumnos inscritos</b>	<b>Bajas</b>	<b>Alumnos que terminaron</b>	<b>% de Deserción</b>	<b>%de Eficiencia Terminal</b>
1995 - 1996	29	2	27	6.9%	93.1%
1996 – 1997	32	---	32	0%	100%
1997 – 1998	25	2	23	8%	92%
1998 – 1999	33	3	30	9%	91%
1999 – 2000	30	4	26	13.3%	86.7%
1995 - 2000	149	11	138	7.3%	92.7%

La ANUIES (2001b) señala que el término deserción se emplea para referirse a aquellos alumnos que abandonan los estudios de una carrera a la cual están inscritos; sin embargo, la

deserción no implica el retiro absoluto de los estudios, ya que el abandono puede ser de varios tipos: el absoluto o definitivo, el cambio de una institución educativa a otra y el cambio de carrera dentro de una misma institución o fuera de ella.

La deserción que ocurrió en el programa que aquí se analiza, podríamos ubicarla en la del tercer tipo, ya que por diversas razones, los alumnos decidieron continuar sus estudios en la modalidad de enseñanza tradicional.

En cuanto a la eficiencia terminal por generaciones, se puede observar que la generación con el mejor indicador es la segunda, muestra que el 100% de los alumnos que ingresaron terminaron exitosamente sus estudios en tiempo y forma; en contraste, la quinta generación registró el mayor índice de deserción con cuatro alumnos que salieron del programa y que incidieron en que esa generación solamente alcanzara un 86.7% de eficiencia terminal.

## 6.2. Promedio de Egreso

La calidad de los servicios educativos a nivel superior no solamente debe evaluarse en función de la eficiencia terminal, Rizo (2001b) sugiere que también es necesario considerar otros elementos, entre ellos se encuentra el nivel de aprendizaje logrado por los alumnos. Para Valle, Rojas y Villa (2001) uno de los indicadores útil para evaluar la eficiencia interna de las instituciones de educación superior es el que se refiere al aprovechamiento o promedio de calificaciones, en este indicador se pueden considerar diferentes momentos en el transcurso de la carrera, tales como al ingreso, durante los estudios, por semestre o incluso por materia específica, o bien el índice obtenido al término de los estudios. Si bien este no es un indicador preciso sobre la capacidad del alumno para desempeñarse efectivamente en el ámbito real de trabajo y tampoco determina el salario una vez que haya ingresado a la fuerza laboral, los distintos autores coinciden en que el promedio de

calificaciones del ciclo anterior es una de las mejores variables para predecir el desempeño escolar futuro de los estudiantes y de esta forma constituye un indicador de la responsabilidad del estudiante una vez que haya egresado, el índice de aprovechamiento además permite a los egresados el acceso a los diferentes estudios de posgrado que se ofrecen después de haber concluido los estudios de licenciatura, ya que la mayoría de éstos requiere de que los egresados tengan un promedio que garantice su futuro desempeño y compromiso escolar.

En la tabla 4 que se presenta a continuación, se muestra el promedio de egreso de los alumnos que participaron en este programa, los datos se refieren tanto al promedio general de las cinco generaciones como al promedio de aprovechamiento por generación, así mismo, se puede apreciar el rango de los promedios obtenidos.

**Tabla 4. PROMEDIO DE EGRESO**

<b>GENERACIÓN</b>	<b>PROMEDIO</b>	<b>RANGO</b>
<b>1<sup>a</sup>.</b>	9.2	8.4 – 9.7
<b>2<sup>a</sup>.</b>	9.1	8.4 – 9.8
<b>3<sup>a</sup>.</b>	9.3	8.5 – 9.9
<b>4<sup>a</sup>.</b>	9.3	8.6 – 9.8
<b>5<sup>a</sup>.</b>	9.3	8.5 -- 9.9
<b>PROMEDIO GENERAL</b>	9.32	8.4 -- 9.9

Como puede observarse en la tabla anterior, el promedio general de los egresados fue de **9.32** con un rango de promedios de entre 8.4 y 9.9. Considerando este indicador por generación, vemos que la tercera, cuarta y quinta generaciones obtuvieron un mismo promedio de aprovechamiento con rangos muy semejantes, en tanto que la segunda generación fue la que obtuvo el índice más bajo aunque el rango de promedios fue muy similar al del resto de las generaciones.

### 6.3. Índice de Titulación

El principal objetivo de las Instituciones de Educación Superior (IES) es la formación de profesionistas útiles a la sociedad, en este sentido la formación implica que todo aquel estudiante que ingresó a una carrera en un momento determinado, termine el plan de estudios correspondiente y obtenga el título profesional que formalmente lo confirma como un profesionista con las competencias necesarias para ingresar a la fuerza productiva del país.

La titulación constituye uno de los indicadores más importantes para determinar la eficacia de los programas de estudio de las IES. Valle, Rojas y Villa (2001) señalan que el índice de graduación es un valioso indicador para evaluar la eficiencia interna de los programas académicos. La ANUIES (2001b) considera que la Eficiencia Terminal de Titulación (ETT) es un término que se refiere a la relación entre el número de egresados titulados sobre el número de alumnos de primer ingreso.

El Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico (ver Anexo), estableció desde su origen la necesidad de incluir la titulación como parte

fundamental de la formación de los alumnos que participaron en este programa. De esta forma, uno de sus objetivos fue alcanzar, cuando menos, un 70% de titulación.

La tabla 5 muestra tanto el índice de titulación por generación como el total alcanzado hasta la fecha (junio de 2006). Adicionalmente se agregó el porcentaje de menciones honoríficas obtenidas por los egresados.

La tabla indica que a la fecha señalada, se ha titulado el **77.5%** del total de egresados en un lapso que va de seis meses a nueve años después de que los alumnos concluyeron sus estudios. La segunda generación es la que presenta el índice de titulación más alto, en tanto que la quinta generación es la que tiene un mayor rezago en este indicador, pues el 30.8% de los egresados no se ha titulado todavía. El 26% de los titulados obtuvo mención honorífica, siendo la última generación la que mayor porcentaje de menciones registró.

En cuanto al tiempo que tardaron los alumnos en titularse, encontramos que la mayoría lo logró en un lapso comprendido entre 1 y 2 años. En la primera generación, el 52% de los titulados obtuvieron el grado entre el primer y segundo años después de concluidos los estudios; en la segunda generación el 53% se tituló en el lapso mencionado; el 52% de los alumnos de la tercera generación obtuvo el título en un lapso de entre seis meses y dos años; de la misma manera ocurrió en la cuarta generación, el 54% logró la titulación entre el primero y segundo año, en tanto que el 34% lo obtuvo entre tres y cuatro años después; la quinta generación ha mostrado mayor aceleración en el proceso, ya que el 72% de los alumnos lo realizó en el lapso promedio, aunque se han titulado menos alumnos.

**Tabla 5. TITULACIÓN**

<b>GENERACIÓN</b>	<b>ALUMNOS</b>	<b>TITULADOS</b>	<b>% DE TITULACIÓN</b>	<b>TIEMPO TRANSC. (RANGO)</b>	<b>MENCIÓN HONORIFICA</b>
<b>1<sup>a</sup>.</b>	27	21	77.7%	6 meses a 8 años	4 (19%)
<b>2<sup>a</sup>.</b>	32	28	87.5%	1 a 9 años	8 (28.5%)
<b>3<sup>a</sup>.</b>	23	18	78.2%	6 meses a 7 años	2 (11%)
<b>4<sup>a</sup>.</b>	30	22	73.3%	1 a 6 años	5 (23%)
<b>5<sup>a</sup>.</b>	26	18	69.2%	1 a 3 años	9 (50%)
<b>TOTAL</b>	138	107	77.5%	6 meses a 9 años	28 (26.1%)



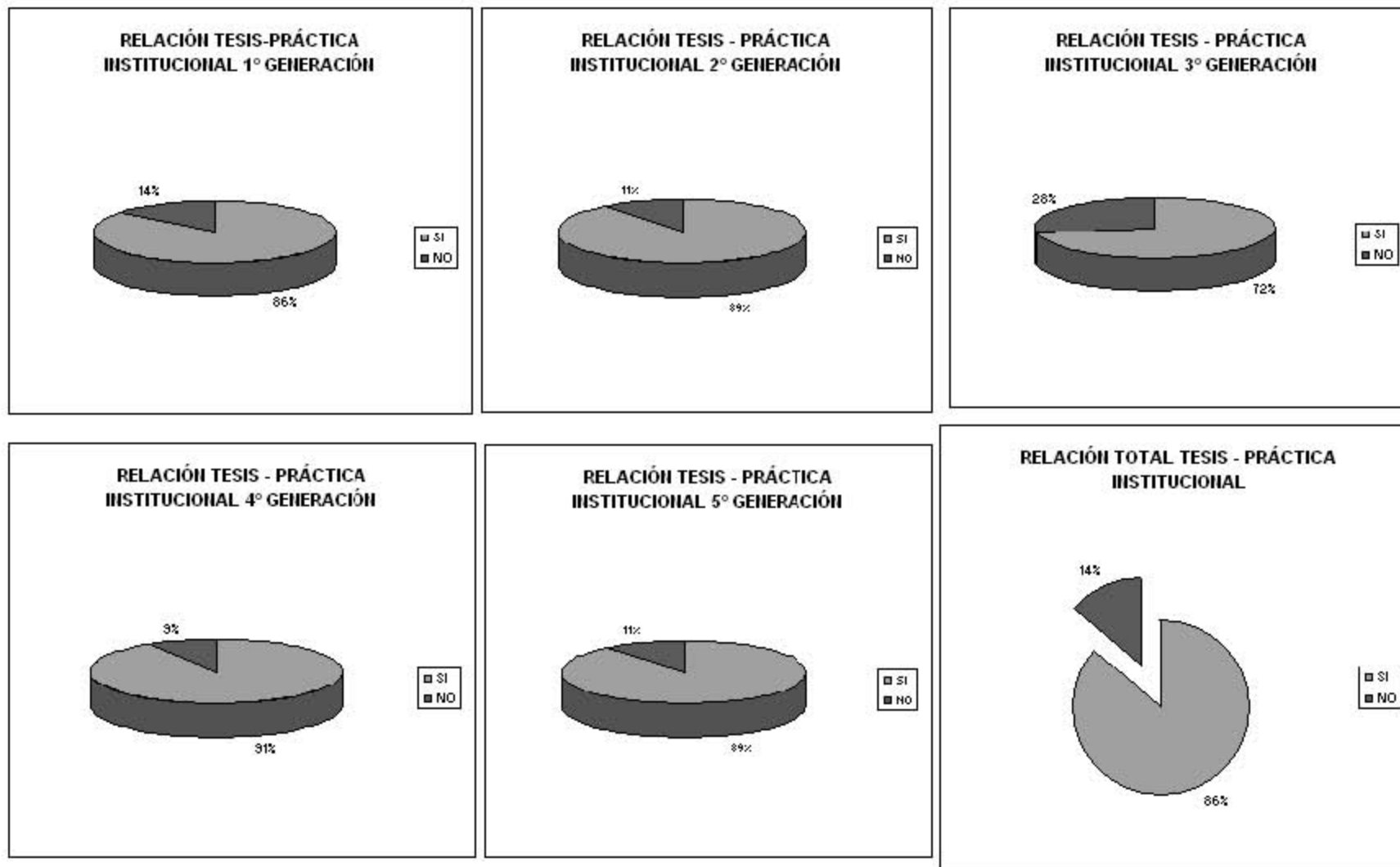
#### 6.4. Relación entre los temas de tesis y la práctica clínica

Desde la fase en que se planeó y elaboró el Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico, consideramos que además de vincular los aspectos teóricos de la enseñanza con los requerimientos de la práctica profesional, era necesario que los alumnos aprendieran habilidades para la investigación, ello a través del fomento a la curiosidad científica, a cuestionarse el porqué de la ocurrencia de los fenómenos psicológicos, de tal forma que el modelo de formación se constituyó en aquel que representara la articulación teoría – práctica clínica – servicio social – investigación.

Como ya mencioné en el apartado referente a la descripción del proceso de formación profesional, dentro de las asignaturas que se impartieron en el noveno semestre, incluimos la de métodos y técnicas de investigación (materia correspondiente al plan de estudios del área de psicología social), con la finalidad de proporcionar a los estudiantes las herramientas metodológicas necesarias para desarrollar sus proyectos de tesis. Estos proyectos debían corresponder a las necesidades de investigación de la institución sede o bien incorporarse a alguna línea de investigación ya existente en la institución. Los proyectos de tesis planteados desde esta perspectiva tuvieron un doble beneficio, por un lado contribuyeron a incrementar los índices de titulación de nuestra facultad y además coadyuvaron a que las instituciones identificaran aspectos y problemáticas en el área de la salud mental que redundaron en una mejor calidad de la atención a los usuarios.

En la página siguiente se presentan una serie de gráficas que muestran los índices de relación entre los temas de las tesis y la práctica clínica realizada en las instituciones. Las gráficas indican los porcentajes por generación, la última gráfica se refiere al índice de relación temas tesis – práctica del total de tesis realizadas por los egresados del programa.

Gráfica 1. Relación tesis - práctica institucional



Como puedes observarse en estas gráficas, la relación total correspondiente a todas las generaciones de alumnos muestra que un **86%** de las tesis realizadas mantuvo una absoluta relación con la práctica clínica institucional, en tanto que el 14% de los trabajos no la tuvo.

En cuanto a la relación por generación, podemos identificar que las tesis de los egresados de la 4° generación son las que presentan el mayor índice de relación, con un 91%. En comparación, fueron las tesis de los egresados de la 3° generación las que exhiben el menor índice de relación con tan solo el 72%.

La falta de correspondencia entre los temas de las tesis y las actividades de la práctica se debe a diversos factores, entre ellos identificamos que muchos de los alumnos no terminaron su proyecto de tesis al final del noveno semestre como se tenía planeado; otros se vieron absorbidos por las funciones que realizaban en las instituciones y fueron postergando el proceso, de ahí también los períodos tan largos entre la fecha de egreso y la titulación; otros más, al terminar el servicio social y la práctica habían cambiado varias veces de tema y al salir de la institución decidieron enfocarse en otras temáticas; y finalmente algunos comenzaron a trabajar con la consecuente necesidad de realizar sus trabajos de tesis en su tiempo libre y cambiar de tema porque ya no tenían tiempo para asistir a la institución a realizar aplicaciones o a la biblioteca para efectuar la búsqueda bibliográfica necesaria.

## **B. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE SEGUIMIENTO**

En esta sección, presentamos los datos obtenidos a partir del estudio de seguimiento que se realizó con los egresados del Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico. Al inicio del estudio pretendimos localizar al total de los 138 egresados, sin embargo esta acción se convirtió en una empresa imposible de realizar; finalmente, mediante el apoyo de los mismos egresados fue posible contactar a **107** de ellos que representan al 77.5% de la población total. Los psicólogos egresados del programa nos proporcionaron información acerca de su situación laboral y trayectoria educativa una vez que concluyeron formalmente sus estudios.

El objetivo de este estudio de seguimiento se estableció siguiendo los lineamientos propuestos por la ANUIES (Fresán, 1998) y consistió en: comparar el grado de coherencia entre los resultados del proceso de formación profesional y las necesidades y demandas del campo profesional, mediante el desempeño de los egresados del programa en su ejercicio profesional. Fresán considera que los estudios de egresados que investigan el desempeño de los mismos deben realizarse cuando haya transcurrido un lapso de tiempo considerable después de la fecha de egreso, por lo menos de unos cinco años, con la finalidad de que los profesionistas tengan ya un empleo mas o menos estable en un área laboral relacionada con la formación que recibieron.

A partir de la propuesta de ANUIES (1998), sobre el esquema básico que debería guiar

los estudios de seguimiento de egresados, seleccionamos los indicadores que proporcionarían la información necesaria para determinar la adecuación de la formación profesional que los egresados recibieron. Estos indicadores son:

- Ejercicio profesional acorde a la formación recibida
- Ejercicio profesional por área de la psicología
- Lugar donde se desempeñan profesionalmente
- Perfil de desempeño profesional (actividades profesionales)
- Trayectoria educativa (Actualización profesional)
- Opiniones acerca de la formación recibida

### **1. Ejercicio profesional acorde a la formación recibida**

Cuando un estudiante ingresa a una carrera profesional, y por carrera entendemos el conjunto estructurado de asignaturas y actividades que debe cursar un estudiante de acuerdo a lo establecido en el plan de estudios correspondiente para obtener un título profesional (ANUIES, 1998), espera y confía que al finalizar sus estudios podrá incorporarse al ejercicio profesional para el que supuestamente fue preparado. Desafortunadamente, la realidad a la que se enfrenta una vez que termina la carrera es muy diferente, como ya vimos en el capítulo 2 de este trabajo, el estudio sobre el mercado laboral de los profesionistas en México realizado por la ANUIES (2003a) presenta una situación muy desalentadora para los egresados de las diferentes instituciones de educación superior. El estudio afirma que la carrera de Psicología se ubica dentro de las 14 carreras críticas

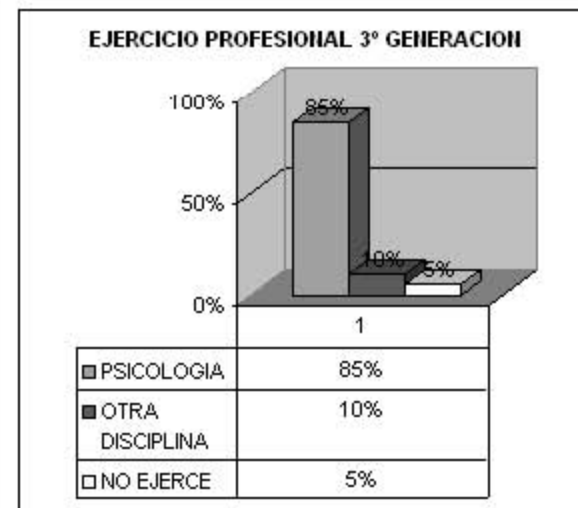
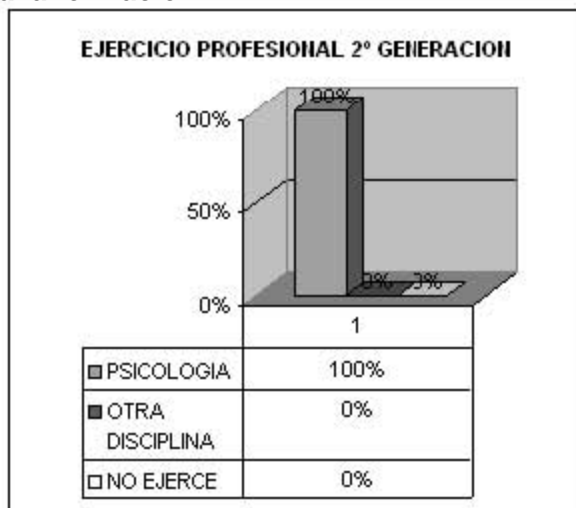
marcadas por un exceso de oferta de sus egresados, con un excedente acumulado de profesionistas del 87.82% para el año 2000.

Los egresados de nuestro programa terminaron sus estudios precisamente durante el decenio señalado por este estudio, con la afortunada experiencia de que una vez que se incorporaron al campo profesional pudieron encontrar un empleo acorde a la carrera que estudiaron.

En la página siguiente se muestran una serie de gráficas que indican si los egresados ejercen profesionalmente la psicología, tienen otra actividad diferente o no la ejercen, los datos se presentan por generación y finalmente el total correspondiente a toda la muestra.

Los resultados indican que el **97%** de los egresados del programa ejercen profesionalmente la psicología, en tanto que el 2% labora en una actividad totalmente ajena y el 1% no ejerce. En cuatro de las cinco generaciones formadas el 100% de los egresados se desempeña profesionalmente dentro de la psicología; solamente en la tercera generación (terminaron en 1998) el 10% trabaja en otra disciplina que no tiene relación con la psicología, una es maestra de inglés y la otra recepcionista (dos egresados aún sin titularse) y el 5%, (1 egresado) de ellos no ejerce temporalmente debido a cuestiones relacionadas con la maternidad.

**Gráfica 2. Ejercicio profesional acorde a la formación**



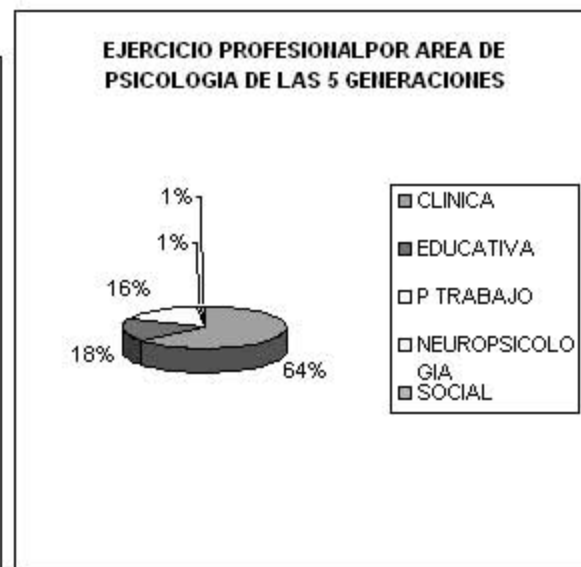
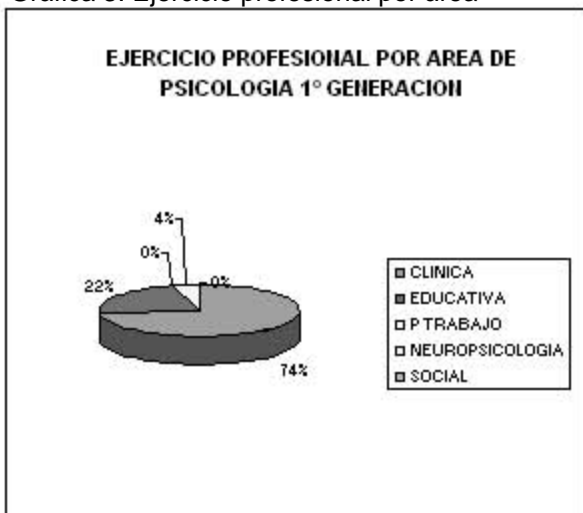
## **2. Ejercicio profesional por área de la psicología**

El Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico, como su nombre lo indica, fue un programa de formación que se enfocó únicamente en la formación de estudiantes que deseaban cursar el área de semi- especialización en psicología clínica; en el actual plan de estudios las áreas de terminación solamente pueden elegirse una vez que el estudiante llega al 7° semestre. En estas circunstancias, la enseñanza de habilidades y conocimientos (competencias) se centró principalmente en aquellas que se espera desempeñe un psicólogo clínico, aunque como ya vimos en el apartado anterior, dada la situación del mercado laboral de los profesionistas, es un triunfo el hecho de que los egresados puedan trabajar en la profesión independientemente del área de la que hayan egresado. No obstante consideramos que una de las habilidades más importantes tiene que ver con la solución de problemas y ésta es generalizable a cualquier área en que se ejerza.

De todas maneras, como el objetivo del programa fue preparar psicólogos clínicos, consideramos pertinente averiguar el alcance de este objetivo identificando las áreas de la psicología en las que se desempeñan profesionalmente los egresados. Para Fresán (1998) es importante obtener información que nos permita conocer si la formación que los egresados recibieron les facilita desarrollarse en su área de conocimiento o bien han requerido de adquirir otras habilidades para desempeñarse adecuadamente en sus actividades profesionales. En este sentido, se presenta la serie de gráficas (Gráfica 3) que muestran la distribución de los egresados según el área de la psicología en la que ejercen.



Gráfica 3. Ejercicio profesional por área



Como puede verse en las gráficas sobre el ejercicio profesional (Gráfica 3) por área de la psicología, en las cinco generaciones de egresados el porcentaje más alto de ejercicio profesional corresponde al **área de psicología clínica con el 64%**. Sin embargo, son los egresados de la 1° generación los que en mayor medida ejercen dentro del área para la que fueron preparados con un 74%. En comparación, los egresados de la última generación solamente el 59% trabaja en esta área; probablemente sea debido a que al ser los de más reciente egreso todavía están luchando por lograr mayor experiencia en el campo de trabajo, ya que como lo señala Fresán (1998) los egresados requieren de un período mayor de cinco años para tener un empleo más o menos estable.

Después del área clínica (64% de ejercicio profesional), el campo laboral relacionado con la psicología educativa absorbió al 18% de los egresados, en tanto que la tercera área se ubica en la psicología del trabajo. Al analizar los datos por generación, identificamos que también el área educativa ocupó el segundo lugar como fuente de trabajo, excepto en los egresados de la cuarta generación en donde es muy bajo el porcentaje de psicólogos que se dedican a esta área. Psicología del trabajo fue la segunda opción de mayor trabajo en los egresados de la 2° y 4° generaciones.

Un aspecto importante de resaltar es el hecho de que un alto número de egresados labora simultáneamente en dos lugares, lo que incide en que las actividades profesionales correspondan a dos áreas de aplicación de la psicología. Encontramos que en la primera generación, el 79% de los egresados (15 psicólogos) ejercen solamente en un campo de aplicación de la psicología, en tanto que el 21% comparte área de aplicación, siendo el campo de la clínica y la educación las combinaciones más frecuentes.

En la segunda generación, el 66.6% (14 egresados) trabajan solamente en un campo, y el 33.4% es decir, 7 egresados combinan dos áreas laborales, principalmente clínica y la del trabajo.

Al parecer fue en la tercera generación donde se presentó con más frecuencia la combinación de áreas laborales. El 47% ejerce solamente en un área de la psicología, en tanto que el 53% laboran simultáneamente en dos áreas en donde las combinaciones son clínica – educativa y clínica - psicología del trabajo.

En la cuarta generación el 76% ejercen solamente en un área, en comparación el 24% laboran en dos áreas al mismo tiempo. 4 egresados trabajan en clínica y psicología del trabajo, uno en clínica y educativa y uno más en clínica y social.

El 54.5% de los egresados de la quinta generación (12) trabajan exclusivamente en un campo, mientras que el 45.5% /10) comparte dos áreas laborales, principalmente clínica y educativa, secundariamente clínica y del trabajo.

### **3. Lugar de trabajo**

En los estudios de seguimiento, un indicador importante para evaluar la eficacia de los programas educativos, se refiere a los lugares donde se insertan los egresados para ejercer la profesión en la que fueron preparados. Fresán (1998) considera que los estudios de egresados son una herramienta útil para analizar el destino de los egresados en su incorporación al ejercicio de la profesión; es necesario conocer el tipo de instituciones en las que laboran o si ellos mismos están generando nuevas alternativas para su beneficio y el de su comunidad.

En la década de los 70's, cuando la carrera de psicología era aún muy joven, comienzan a generarse los espacios donde los egresados de la carrera podían ejercer la profesión; no

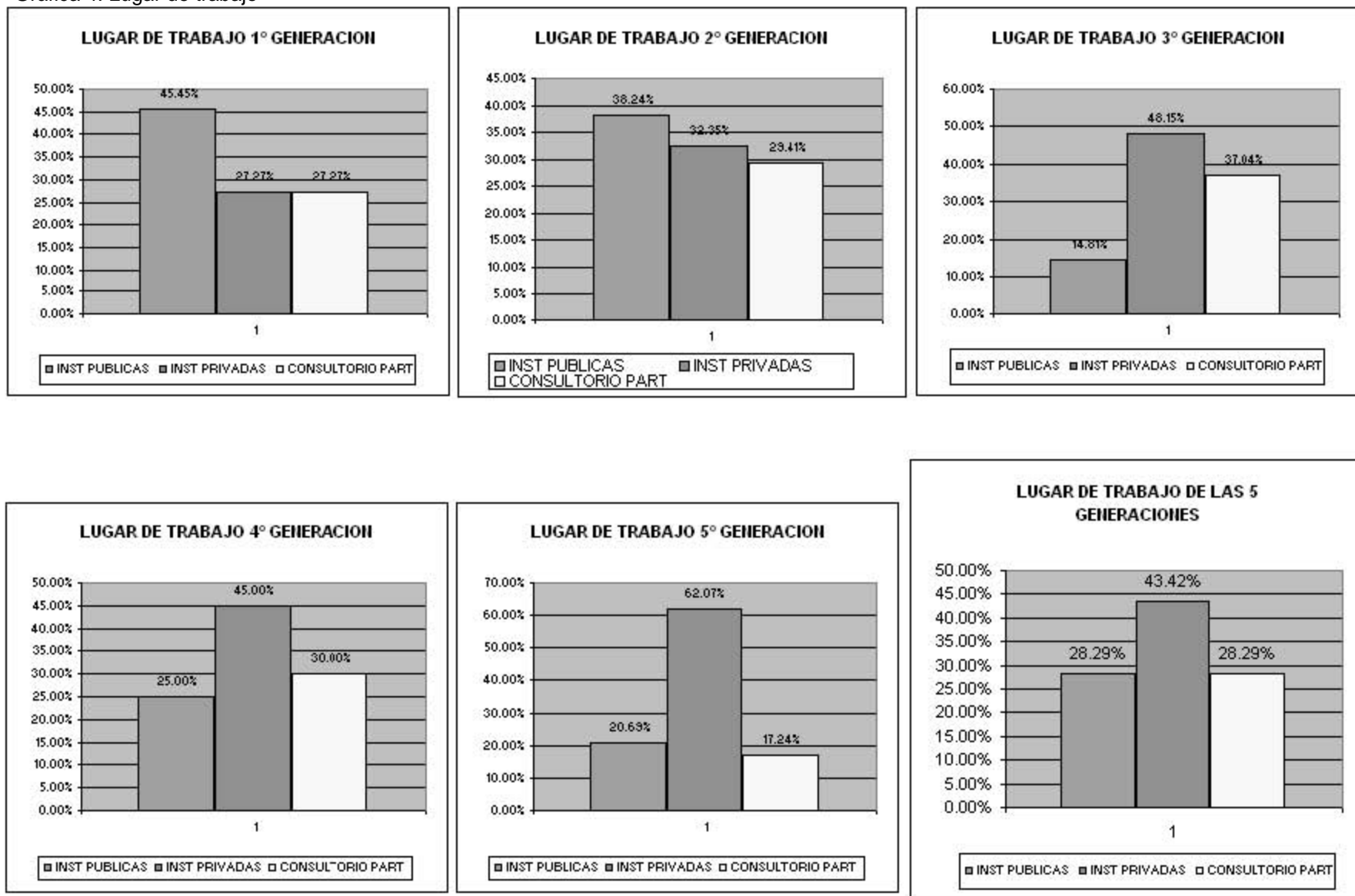
obstante, en aquellos años, las universidades representaron las principales fuentes de trabajo de los flamantes recién egresados psicólogos, siendo evidente que el desempeño profesional se ubicara en la docencia. Actualmente el campo laboral se ha venido diversificando y generando nuevas opciones de trabajo donde los egresados de la carrera puedan ejercer.

En la siguiente página se muestra el conjunto de gráficas (Gráfica 4) que presentan los resultados sobre los lugares donde los egresados del Programa se encuentran laborando. En estas gráficas se indican los espacio laborales tanto por generación como en relación al total de los egresados.

Como puede observarse, el movimiento del mercado laboral desde el egreso de la primera generación y hasta la última de ellas es particularmente interesante. El primer dato que salta a la vista es la relación entre el sector público y el privado como generadores de empleo. El primero de estos sectores jugó un papel importante para los egresados de la 1° generación, ya que captó al 45.45% de los psicólogos formados en este Programa; sin embargo, su presencia fue disminuyendo, de tal forma que para la 2° generación solamente el 38.24% se incorporaron a este sector; en la 3° generación se reduce todavía más, ya que solamente el 14.81% de los psicólogos ejerce en este ámbito, representando el sector de menor captación en la comparación de las cinco generaciones. Si consideramos al total de los egresados, encontramos que el sector público se ubica a la par del trabajo independiente con el **28.29%** de los egresados.

En lo que a las instituciones privadas se refiere, encontramos un comportamiento inverso al sector público, comienza con un papel muy modesto para los egresados de la 1° generación, ya que el 27.27% de los egresados laboran en estas empresas. En la 2° generación asciende a 32.35% como generador de empleos Y finalmente representa un

Gráfica 4. Lugar de trabajo



papel muy destacado para los egresados de la 5° generación, ya que el 62.07% de ellos labora en empresas del sector privado. Analizando los resultados en cuanto al total de los egresados, se puede observar que **el sector privado** constituye el que más empleos está generando para los profesionistas de la psicología, ya que **el 43.42%** de todos los egresados trabajan en instituciones o empresas del sector privado.

El trabajo en forma independiente ocupa un lugar especial en el ejercicio profesional del psicólogo clínico; desde los comienzos de la profesión, el consultorio particular ha sido una de las principales fuentes de trabajo del psicólogo, probablemente por su origen en la medicina. Para los egresados de este Programa, este también ha sido el caso, se observa que se ha mantenido más o menos estable para todas las generaciones, aunque en la tercera generación ocupa el 2° lugar como fuente de trabajo con el 37.04% de los egresados ejerciendo en el consultorio particular. La última generación muestra el porcentaje más bajo en este indicador, ya que solamente el 17.24% ejerce por su cuenta; sin embargo, habrá que esperar, pues al ser los egresados más recientes necesitan más experiencia y preparación para poder crear sus propios espacios de trabajo. Es interesante la relación entre los tres lugares en los que se encuentran laborando los egresados, el sector público y el consultorio particular ocupan al mismo porcentaje de egresados (28.29%), destaca la participación de las instituciones del *sector privado como el lugar que más egresados ha captado*.

En relación al tipo de lugares donde se desempeñan profesionalmente, encontramos que entre las instituciones del sector público que los egresados mencionan se encuentran Petróleos Mexicanos, Procuraduría General de la República, Procuraduría del D.F. Hospitales, Centros de Desarrollo Infantil, diversas Secretarías del Gobierno Federal y

Estatal, Centros de Rehabilitación, Instituto para el Desarrollo Integral de la Familia, Universidades, etc.

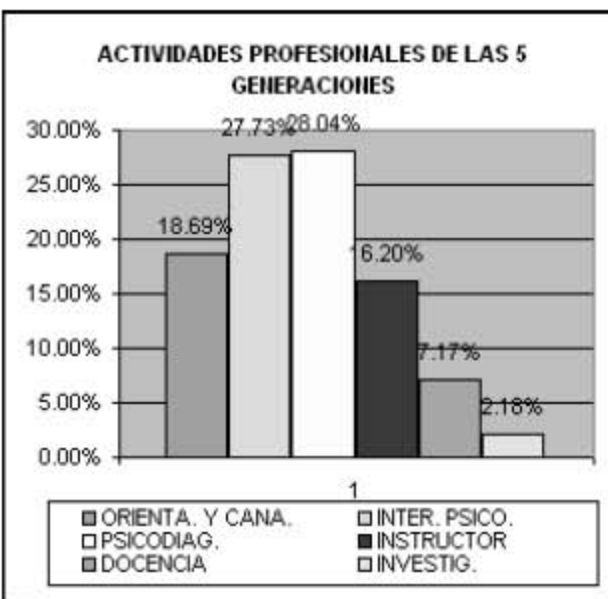
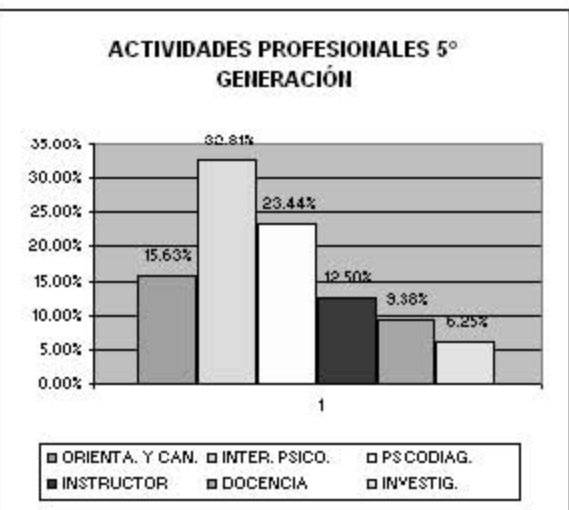
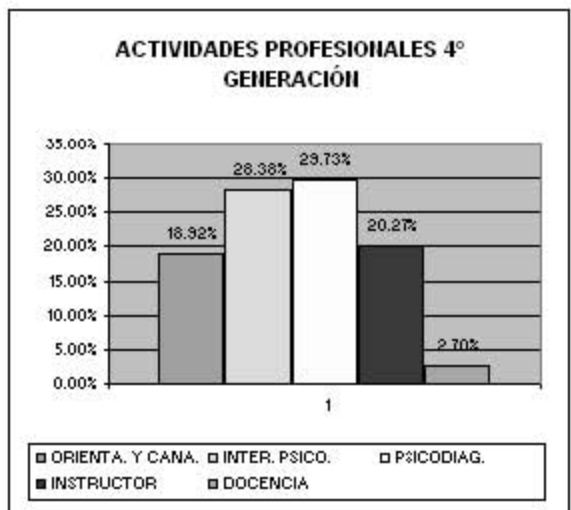
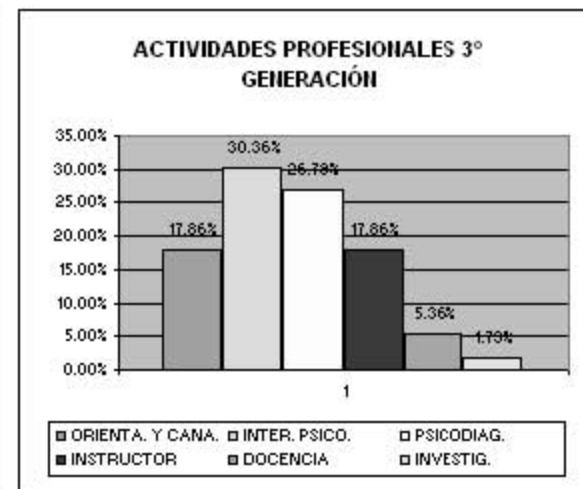
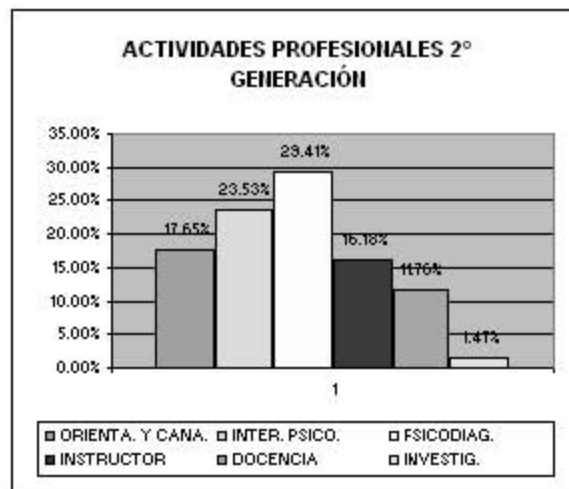
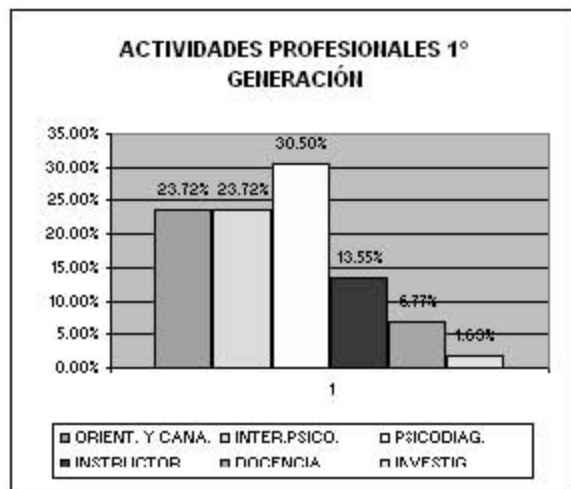
En cuanto a las instituciones privadas, algunas de las que se citan representan escuelas de diferentes niveles de enseñanza, laboratorios farmacéuticos, clínicas de atención psicológica, institutos, empresas, fundaciones privadas de asistencia, universidades, hospitales, etc.

#### **4. Perfil de desempeño profesional**

El perfil de desempeño profesional, es decir las actividades laborales que realiza un psicólogo como parte de su ejercicio profesional, es quizá uno de los indicadores - si no el más importante – para evaluar la eficacia de los programas de educación superior en la formación de profesionistas. Las funciones que los egresados realizan en su ejercicio profesional, constituyen uno de los indicadores más confiables acerca de la pertinencia, competencia y vigencia de los programas educativos que sustentaron su formación (Fresán, 1998). Al respecto, la Propuesta de Campo de Conocimientos y Opciones de Formación Terminal de la Coordinación de Psicología Clínica (UNAM, 2004) propone que las funciones que un psicólogo clínico debe realizar en su ejercicio profesional son el diagnóstico, el tratamiento o intervención, la evaluación, el consejo o asesoría, consulta y/o enlace, la prevención de la salud, la investigación, la enseñanza y supervisión.

Los resultados en lo referente a este indicador, se muestran en la serie de gráficas (Gráfica 5) que aparecen en la siguiente página sobre las actividades profesionales de los egresados, se presenta una gráfica por cada generación y los resultados correspondientes a las cinco generaciones de profesionistas.

Gráfica 5. Actividades profesionales





Como se observa en las gráficas, las actividades profesionales de los egresados del Programa se encuentran dentro de la gama de funciones previstas en el perfil profesional de un psicólogo clínico, de esta manera vemos que los egresados realizan actividades de psicodiagnóstico, intervenciones psicológicas, orientación y canalización, instructores o capacitadores, docencia e investigación. Tomando en consideración las actividades del total de los egresados, podemos identificar que dentro de sus principales funciones se encuentran el **psicodiagnóstico (28.04%)** y las **intervenciones psicológicas (27.73%)**, con porcentajes muy similares; enseguida aparece la **orientación y canalización** de usuarios (**18.69%**); destaca también la función de instructores impartiendo capacitación y diversos cursos (16.20%); en menor medida se dedican a la docencia (7.17%) y a la investigación (2.18%).

En cuanto al desempeño por generación, se observa que en tres de las generaciones (primera, segunda y cuarta) el psicodiagnóstico continúa siendo la actividad profesional principal con el 30.5%, 29.4% y 29.7% respectivamente. Sin embargo, cabe resaltar que las actividades relacionadas a las intervenciones psicológicas tienen un papel muy destacado, ya que en la tercera (30.36%) y quinta (32.81%) generaciones representa la función principal desempeñada por los graduados; de la misma manera, se observa que para los egresados de la cuarta generación, la actividad de intervención juega un papel muy importante, ya que registró una diferencia mínima en comparación a la de psicodiagnóstico. De hecho, todos los egresados del programa realizan intervenciones psicológicas de diferentes tipos y aplicadas a diversas problemáticas. Por otra parte, al parecer la orientación y canalización es una actividad igualmente relevante, ya que todos los egresados la realizan y aunque los porcentajes son muy semejantes, resalta en las

actividades de la primera generación, ya que está a la par de las intervenciones con el 23.72%.

De entre las actividades desempeñadas, llama la atención la función de instructor, todos los egresados imparten cursos, talleres o conferencias, no obstante, tiene un papel sobresaliente en las funciones de la cuarta generación, ya que ocupa el tercer lugar con el 20.27%.

La docencia y la investigación son las actividades menos efectuadas, aunque la primera es realizada en mayor medida por los egresados de la segunda generación; en tanto que la investigación, si bien se efectúa poco, destaca entre los graduados de la última generación (6.25%) y ha producido un notorio volumen de publicaciones.

### **5. Trayectoria educativa (Actualización profesional)**

El vertiginoso incremento en el número de egresados de las diferentes profesiones que integran el sistema nacional de educación superior ha influido de manera importante en la forma de concebir el ejercicio profesional. Décadas atrás se consideraba que cuando un estudiante concluía sus estudios universitarios había finalizado también su trayectoria académica; las habilidades que había aprendido eran más que suficientes para incorporarse al mundo laboral en el cual empezaba su carrera profesional y rara vez volvía a la universidad para continuar sus estudios. Actualmente, los avances científicos, tecnológicos e informáticos, así como la competencia en la oferta laboral, imponen que los profesionistas continúen preparándose más allá de los estudios de licenciatura con estudios de posgrado, cursos de actualización profesional, asistencias a congresos, etc. Para Fresán (1998) la evolución de los egresados en cuanto a su actualización permanente, es un indicador muy confiable sobre la eficacia de los programas de estudio para preparar a los egresados.

En este sentido, y como parte de las acciones de supervisión, a los alumnos del Programa constantemente se les alentó para que asistieran a congresos, seminarios, jornadas, etc. y para que al finalizar la formación universitaria continuaran en permanente actualización, dado que la tendencia mundial es certificar el ejercicio profesional de los psicólogos con estudios de posgrado.

En esta investigación consideramos importante identificar dos aspectos de la actualización profesional de los egresados, por un lado era necesario conocer cuántos de los egresados han continuado su preparación para enriquecer su ejercicio profesional. A continuación aparece la tabla (6) que muestra los resultados al respecto.

**Tabla 6. EGRESADOS QUE SE HAN ACTUALIZADO**

<b>GENERACION</b>	<b>EGRESADOS</b>	<b>No. DE EGRE. ACTUALIZAC.</b>	<b>PORCENTAJE</b>
<b>1° Generación</b>	<b>19</b>	<b>19</b>	<b>100%</b>
<b>2° Generación</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>
<b>3° Generación</b>	<b>20</b>	<b>18</b>	<b>90%</b>
<b>4° Generación</b>	<b>25</b>	<b>24</b>	<b>96%</b>
<b>5° Generación</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>
<b>TOTALES</b>	<b>107</b>	<b>104</b>	<b>97.19%</b>

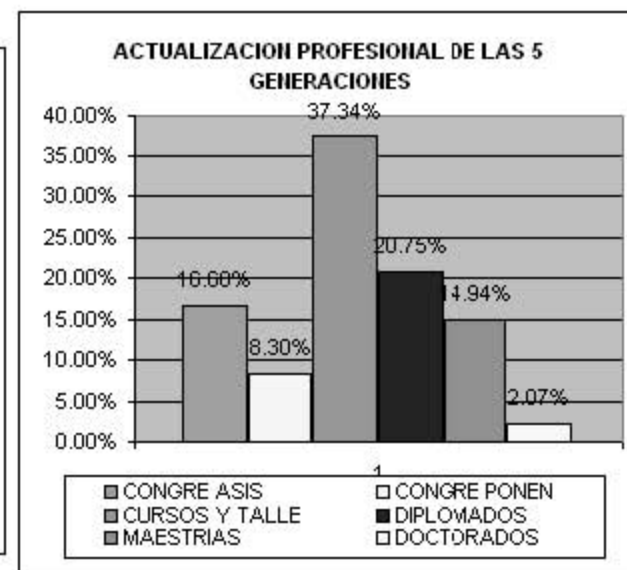
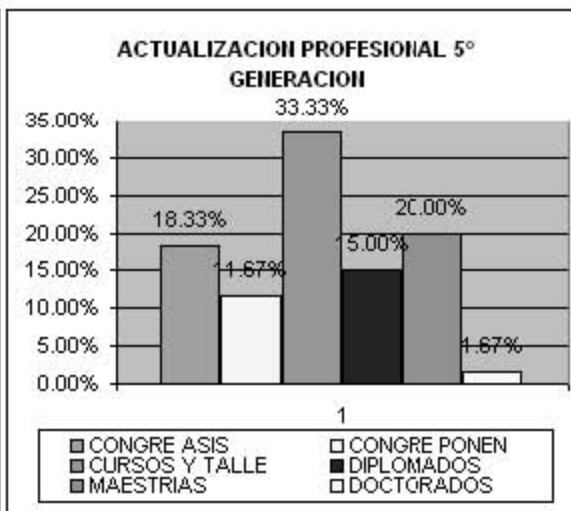
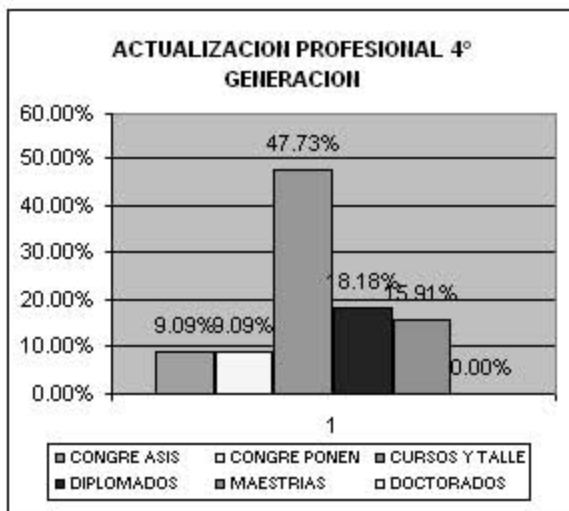
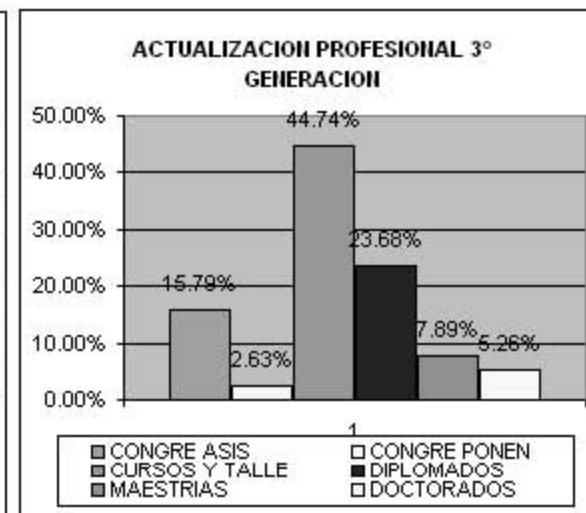
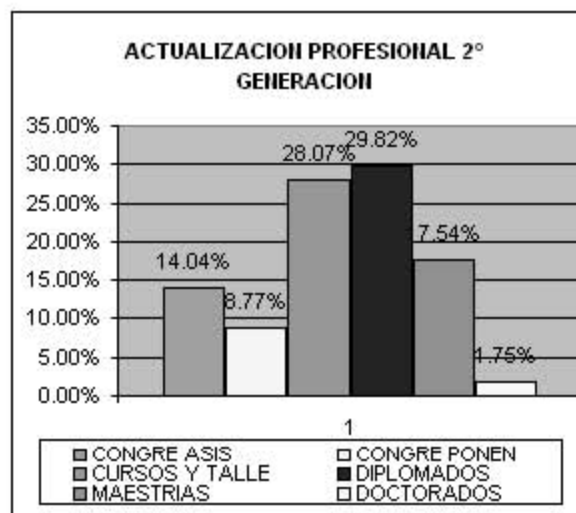
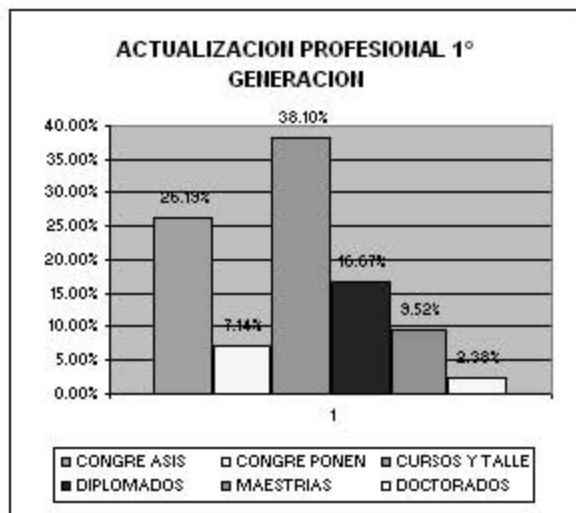
La anterior tabla (tabla 6) muestra que la mayoría de los egresados se mantienen en constante actualización, en la primera, segunda y quinta generación todos los profesionistas han continuado preparándose. Encontramos que solamente dos egresados de la tercera generación, y uno de la cuarta no dieron datos al respecto.

El otro aspecto importante de este indicador era identificar las opciones de actualización que los egresados han elegido para continuar su preparación profesional. Al respecto, encontramos que los graduados han asistido a congresos, han presentado ponencias, han tomado cursos y talleres, han cursado diplomados, maestrías y algunos, doctorado. El conjunto de gráficas que aparecen en la siguiente página (Gráfica 6) corresponden a las diversas modalidades de actualización profesional seleccionadas por los psicólogos, tanto por generación como el sumario de las cinco generaciones.

La gráfica que compendia los resultados del total de egresados de las cinco generaciones muestra que en general los psicólogos formados bajo el auspicio de este programa, han recurrido a las diferentes opciones de actualización profesional que ofrecen las instituciones de educación superior. La opción más frecuente ha sido la asistencia a **cursos y talleres de actualización (37.34%)**, seguida por **diplomados con el 20.75%**. La asistencia a congresos y cursar estudios de **maestría (36 egresados)** representan un papel importante pero moderado, en tanto que pocos han continuado con estudios de doctorado (5 egresados).

Podemos identificar que los graduados de todas las generaciones han tomado cursos y talleres, sin embargo, esta opción destaca significativamente en la cuarta (47.73%) y en la tercera (44.74%) generaciones; en comparación, esta modalidad fue menos frecuente entre

Gráfica 6. Actualización profesional



los egresados de la segunda generación, para quienes constituyó la segunda opción (28.07%) de actualización. En cuanto al tipo de cursos, los egresados hicieron referencia a una diversidad de temas, tales como terapias en sus diferentes variedades: de juego, narrativa, familiar, breve, etc.; selección de personal, capacitación, recursos humanos, seguridad industrial, administración de personal, temas de educación en diferentes etapas de la vida; maltrato infantil, violencia intrafamiliar, adicciones, psicopatología, sexualidad, neurodiagnóstico, psiquiatría infanto-juvenil, etc.

Los diplomados constituyeron la segunda forma de actualización elegida por los egresados, no obstante, fue la opción más buscada por la segunda generación (29.82%), y la segunda para la tercera y cuarta generaciones; en contraste, la quinta generación recurrió a esta modalidad en menor medida. Los diplomados que se mencionaron con más frecuencia fueron en administración y recursos humanos, adicciones, formación en diferentes tipos de terapia, psicomotricidad, neurodesarrollo y estimulación temprana, psicoanálisis, poligrafía, etc.

Otro modo de actualización que resalta es la asistencia a congresos, aunque se observa que para los egresados de la primera generación resultó ser la segunda opción más frecuente (26.19%); para los demás egresados tiene un papel de importancia moderada, excepto para la cuarta generación (9.09%) que han asistido muy poco a este tipo de eventos. La mayoría de los congresos se han realizado en la ciudad de México y los temas que seleccionan están estrechamente relacionados con las actividades profesionales que desarrollan.

En cuanto a presentar ponencias en congresos, se observa que ha sido una opción a la que se ha recurrido muy poco, sin embargo, en todas las generaciones los egresados han

aprovechado la oportunidad para exponer trabajos, aunque su frecuencia es más significativa para los graduados de la quinta generación (11.67%).

Destaca la posición que ocupan los estudios de posgrado, muchos de los egresados han elegido continuar su preparación profesional mediante estudios de maestría (14.94%). Los participantes de la quinta generación registran el mayor índice con el 20% (12 egresados), siendo ésta la segunda opción de preferencia. De igual manera, aunque en menor proporción, 10 (17.54%) egresados de la segunda generación han seleccionado la maestría para continuar su educación. En contraste, la maestría representa una elección menos importante para los egresados de la tercera generación, ya que solamente 3 (7.89%) de los graduados han elegido esta opción. Sin embargo es esta generación la que cuenta con el mayor índice de egresados que optaron por el doctorado como forma de actualización profesional.

En cuanto al tipo de maestrías seleccionadas, mencionan la maestría en medicina conductual, la maestría con residencia en psicoterapia infantil, terapia familiar, psicoanálisis, criminología, rehabilitación neurológica, ciencias epidemiológicas, etc.

Los estudios de doctorado representan una forma poco elegida por los egresados (2.07%); la tercera generación registra el índice más elevado de esta opción (5.26%), en tanto que ningún egresado de la cuarta generación ha decidido ingresar al doctorado. En cuanto al tipo de doctorados realizados, una alumna de la primera generación cursó su doctorado en psicología clínica en Argentina, mediante una beca de la OEA; otras se encuentran cursando estudios de doctorado en la Facultad de Psicología de la UNAM, y otros egresados cursaron estudios de doctorado en psicoanálisis en institutos externos.

## 6. Opiniones acerca de la formación recibida

Considerar las opiniones de las personas sobre un evento determinado puede ser juzgado como un aspecto subjetivo y tal vez poco confiables de la evaluación; sin embargo, son los receptores de la educación los que deben informarnos, a partir de su experiencia personal, sobre las bondades y deficiencias de los programas educativos que sustentaron su formación profesional.

Diversos autores (Fresán, 1998; Valenti y Varela, 1998) opinan que los estudios de seguimiento no solamente deben constituir una referencia sobre la inserción de los profesionistas recién egresados al ámbito laboral, sino que también deben indicar el grado de satisfacción de los egresados con la formación recibida, ya que son ellos mismos el resultado directo de todo el proceso de formación profesional.

Así pues, el propósito de incluir este indicador como parte de la evaluación fue conocer el grado de satisfacción (a través de las opiniones), de los egresados en relación a la calidad de la formación que se les proporcionó.

Las opiniones dadas por los participantes se clasificaron en las siguientes categorías:

- a). *Práctica*. Se refiere a la oportunidad ofrecida por el programa para que los alumnos realizaran la práctica clínica en escenarios laborales reales.
- b). *Profesores*. Alude a las opiniones de los egresados en cuanto a la calidad y compromiso de los profesores, supervisores y adscritos.
- c). *Cursos*. Opinión de los participantes respecto a la importancia de los cursos y actividades complementarias que se ofrecieron durante la formación.
- d). *Seguridad*. Apoyo psicológico que el programa proporcionó a los alumnos para darles seguridad en si mismos.



e). Vinculación teoría – práctica. Se refiere a la posibilidad de llevar a la práctica los conocimientos de tipo teórico. De tal forma que ambos aspectos se retroalimenten entre sí.

f). Supervisión. Alude a la relación entre el alumno y un experto en la disciplina que lo introduce, apoya y promueve la reflexión sobre su desempeño en la práctica, es la asesoría otorgada al alumno por un profesional experimentado. Incluye tanto la supervisión *in situ* como externa.

g). Habilidades. Es el conjunto de herramientas conceptuales y prácticas que permiten al individuo desempeñarse adecuadamente en su ejercicio profesional.

h). Apoyo. Se refiere al apoyo emocional, administrativo y de libertad que se proporcionó por la coordinación del programa.

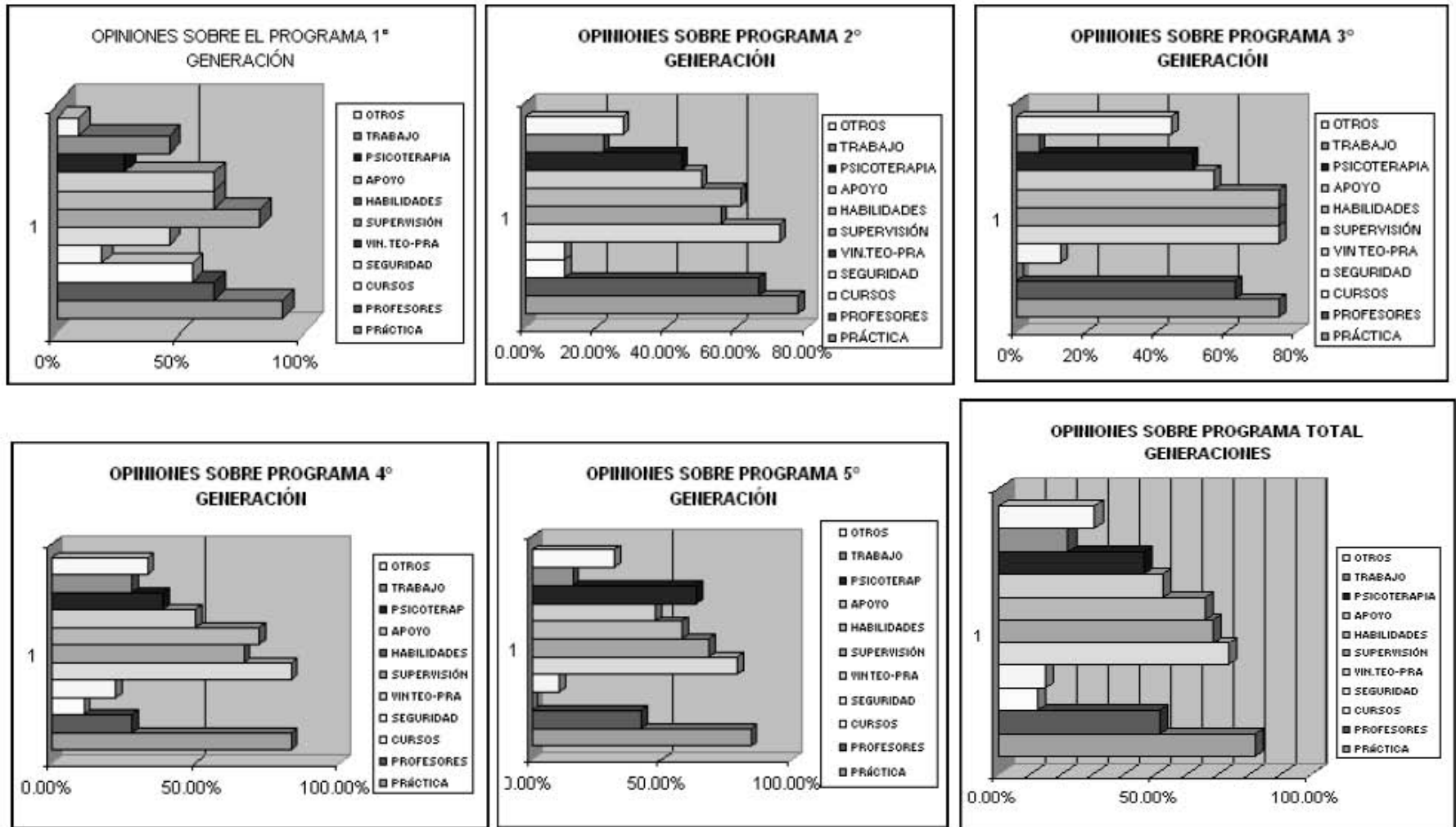
i). Psicoterapia. Espacio para el análisis y elaboración de las ansiedades derivadas de su inserción en el ámbito real de trabajo del psicólogo.

j). Trabajo. La experiencia lograda durante su estancia en el programa les dio mayor oportunidad de obtener trabajo una vez que egresaron.

k). Otros. En esta categoría se incluyeron las opiniones que no pertenecían a ninguna de las anteriores, algunos ejemplos son: iniciarse en la investigación, haber aprendido el sentido crítico y ético, integrarse a grupos de trabajo, aprender a trabajar en grupos interdisciplinarios, etc.

En la siguiente página se muestra la serie de gráficas (Gráfica 7) con los resultados de las opiniones de los egresados sobre el programa. Los datos muestran los resultados obtenidos por cada una de las generaciones, así como el compendio de opiniones del total de egresados.

Gráfica 7. Opiniones sobre el Programa



Como puede observarse en las gráficas (Gráfica 7), en opinión de los egresados fueron varios los aspectos del programa que favorecieron el logro de una preparación de alta calidad. Sin embargo, de entre estos factores sobresalen la **oportunidad que les proporcionó el Programa para practicar las competencias en escenarios de trabajo reales**; la posibilidad de **vincular la teoría con la práctica** fue también esencial en su formación, ya que los conocimientos teóricos adquieren significado cuando se utilizan para enfrentar y resolver los problemas que surgen en los escenarios de trabajo. Otro aspecto relevante se refiere a **la supervisión** tanto *in situ* como externa, lo que permitió adquirir confianza en su capacidad para desempeñarse. Destacan, así mismo, las opiniones que aluden a las **habilidades adquiridas para desempeñarse** eficazmente en el ejercicio de la profesión

Se mencionaron también como importantes el apoyo que recibieron, el trabajo docente realizado por los profesores, supervisores y adscritos de las instituciones. La posibilidad que la formación les dio para obtener trabajo, así como la seguridad en sí mismos y los cursos complementarios tuvieron menos impacto general.

Para los egresados de la primera generación el apoyo recibido, la posibilidad para encontrar trabajo y los cursos complementarios fueron también aspectos muy valiosos del programa. En contraste, para las demás generaciones de egresados, los cursos complementarios no fueron significativos, en tanto que el apoyo de la coordinación y la psicoterapia ocupan un lugar relevante, así como la responsabilidad y ética (otros) en el desempeño de las prácticas.

Mención aparte merece la psicoterapia didáctica de grupo, ya que como señalé al principio del capítulo, este elemento del programa tuvo ventajas y desventajas. En las gráficas (Gráfica 7) podemos observar que la psicoterapia fue mencionada con bastante frecuencia

por los egresados de la quinta, tercera y segunda generaciones, menos incidencia tuvo en la primera y la cuarta generaciones. Para muchos de los egresados ésta fue una excelente opción donde elaborar la ansiedad e inseguridad que les generó el ingreso a las instituciones, enfrentar y solucionar problemas reales del ámbito laboral; la psicoterapia tiene también la ventaja de constituir una experiencia adicional de aprendizaje. Sin embargo, para otros el hecho de abrir problemas personales frente a sus mismos compañeros impidió que este elemento cumpliera con su objetivo y no se desarrolló el ambiente de confianza necesario. Al comienzo la psicoterapia se realizó en las instalaciones de la facultad, lo que también generó ansiedad pues los psicoterapeutas eran docentes de la misma facultad y ello obstaculizó el establecimiento del encuadre terapéutico; en ocasiones hubo dificultad para acoplarse a los horarios, circunstancia que originó que una terapeuta abandonara al grupo a la mitad del semestre. A partir de la tercera generación, obtuvimos el apoyo de psicoterapeutas externos, situación que contribuyó favorablemente en el desarrollo de esta actividad.

En relación a los aspectos desfavorables del programa, quizá la principal desventaja - en opinión de egresados - consistió en las dificultades que tuvieron para titularse, a pesar de que se incluyó la asignatura de métodos para facilitar la elaboración del proyecto de tesis, no fue posible en todos los casos lograr que al mismo tiempo que realizaban el servicio social se desarrollaran los proyectos de investigación; los factores que dificultaron este proceso fueron de diversa índole y produjeron que algunos alumnos concluyeran sus procesos de formación sin haber finalizado sus tesis, hecho que se evidencia en el lapso de tiempo que demoraron en titularse y en el porcentaje de egresados que aún continúan sin obtener el título profesional.

Los egresados también proporcionaron algunas sugerencias como incluir asignaturas de otras áreas, promover mecanismos que faciliten la titulación, organizar una bolsa de trabajo o seminarios de obtención de trabajo, que existan maestrías que continúen con este modelo de formación, etc.

Los alumnos que egresaron del Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico coincidieron en que la formación que recibieron durante su estancia en la universidad les proporcionó las herramientas, es decir los conocimientos y las habilidades (competencias) necesarias para desempeñarse adecuadamente en su ejercicio profesional, al mismo tiempo que desarrollaron la noción de continuar preparándose permanentemente para mantener ese desempeño en el nivel de calidad que el ejercicio profesional les demanda.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

A partir de los resultados de la evaluación, podemos determinar que el “Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico” cumplió con el objetivo general de proporcionar una formación de calidad fundamentada en la adecuada articulación de la teoría y la práctica.

De la misma manera, los resultados indican que se cumplieron los objetivos específicos del Programa referentes a formar a los alumnos en las competencias fundamentales para el ejercicio profesional de la psicología. Es decir en las competencias para diagnosticar o evaluar problemas psicológicos de diversa índole, para diseñar y aplicar técnicas de intervención psicológica, para trabajar en equipos interdisciplinarios y para ejercer profesionalmente con responsabilidad y ética.

Es pertinente sin embargo, reflexionar con más detenimiento sobre los resultados. Diversos autores coinciden en que cuando se realiza una investigación evaluativa, no basta con recopilar, organizar y analizar los datos, también es necesario interpretar los resultados; mediante la interpretación la información recopilada adquiere significado, ya que los resultados se ubican en un contexto determinado y se discuten en base a un marco de referencia. La interpretación también implica realizar algún tipo de comparación que permita establecer el impacto de los programas en el desempeño de los participantes. Dar significado a la información incluye explicar las relaciones que vinculan entre sí a los diferentes datos. La interpretación es fundamental porque permite explicar y comprender con mayor profundidad el fenómeno que se valora (Anderson y Postlethwaite, 2006; Patton, 1987; Vélaz de Medrano y col, 1995).

El Programa que se evaluó en este trabajo se ubica dentro del contexto de la educación superior pública de nuestro país, fue un programa de naturaleza piloto perteneciente a la Coordinación de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la UNAM. En este sentido, el programa pretendió proporcionar a sus alumnos una formación profesional de calidad, que respondiera no solamente a las necesidades de la profesión y de la sociedad, sino que también se adecuara a las demandas de la globalización en la era del conocimiento y la información, ya que como comentan Malagon (2004) y Salas (2005), únicamente mediante una educación de calidad podremos adaptarnos con mayor rapidez a los constantes cambios.

### **A. Resultados del Proceso de Formación**

En cuanto a los resultados del proceso de formación (ver capítulo 5), se establece que el *Programa piloto* se caracterizó por ser un *programa de formación profesional integral*, fundamentado en la articulación de los conocimientos teóricos y la práctica clínica supervisada, donde también se incluyó el servicio social y la titulación. El programa define una serie de pasos organizados y estructurados para lograr que los alumnos egresen de la carrera con las competencias que les permitan un adecuado desempeño profesional. Para ello se basó en un *modelo de formación* que comprende un proceso gradual de adquisición de competencias cuyas etapas fueron: inducción, observación, diagnóstico y/o evaluación, intervención psicológica y entrega de reportes. Partiendo de este planteamiento, se impone un análisis de cuatro aspectos básicos.

En primer lugar, es necesario reflexionar sobre la naturaleza “*piloto*” de este Programa. Como ya mencionamos antes, uno de los problemas más serios en la enseñanza de la psicología ha sido la carencia de vinculación teoría – práctica, que data desde el origen mismo de la carrera y que se agudizó con el rápido crecimiento de la matrícula escolar. El

área de psicología clínica, tradicionalmente ha sido la de mayor población estudiantil, este incremento propició que la enseñanza fuera fundamentalmente teórica dejando la práctica desligada del currículum o reducida a acciones aisladas.

Ante esta situación, el Programa se concibió como un conjunto organizado y sistemático de acciones formativas con la finalidad de ensayar un modelo innovador de preparación profesional, que solamente podía adaptarse a un segmento de los estudiantes del área; Ribes (1989) señala que ante la masificación de la población estudiantil, los programas de preparación requieren de condiciones especiales que únicamente pueden aplicarse bajo experiencias controladas de tipo piloto.

Los resultados de la evaluación de este tipo de programas, son los que influirán en la toma de decisiones para que continúen, se extiendan a todos los alumnos o se modifiquen los planes vigentes.

En relación a la estructura del Programa, podemos identificar que tal y como señaló Lara (1993), la formación profesional no puede dejarse a la improvisación, sino que debe implicar un proceso de mayor integración que promueva la producción de conocimientos.

El Programa se diseñó de acuerdo con el *enfoque integral* propuesto por la Comisión para el Cambio Curricular (1997), complementado por las sugerencias del modelo de prácticos reflexivos de Schön (1987) e incorporando el concepto de competencias profesionales. Los resultados indican que este programa se conformó como un proceso sistemático y organizado para lograr una formación profesional de calidad; en este sentido coincide con las propuestas de Barbier (1993); Barrón, Rojas y Sandoval (1996); Cuellar y Bolívar (2006) y Fernández (2001) que consideran a la formación profesional como un conjunto de actividades planeadas y organizadas para producir los conocimientos, habilidades, actitudes y valores éticos necesarios para el ejercicio de una profesión.



Castañeda (1999), Vázquez y Martínez (1999) así como Guzmán y cols. (2003) señalan que la preparación de los psicólogos debe fundamentarse en una formación de carácter integral que incorpore tanto el componente conceptual como el aprendizaje de habilidades, fundamento que también caracterizó al diseño y desarrollo de este Programa.

El tercer aspecto para reflexionar se refiere al *modelo de formación* empleado por el Programa. La planeación del modelo de prácticas, no fue un hecho fortuito ni improvisado, sino que se basó en el sistema de prácticas ya largamente experimentado en el área de psicología educativa. De esta manera, tanto Díaz Barriga y cols. (2006) como Macotela y Castañeda (1996) reportan buenos resultados en la preparación de los psicólogos educativos teniendo como sustento el modelo de inducción – detección – diagnóstico – planeación – intervención y comunicación de resultados.

El Programa sugiere un proceso gradual de adquisición de competencias, que se sustenta en los supuestos planteados por Barbier (1993) y Schön (1987) respecto a que la formación consiste en un conjunto de actividades organizadas para dirigir gradualmente el aprendizaje de los estudiantes, de una situación o estado inicial a una situación o estado nuevo, de tal manera que la adquisición de nuevas competencias son el resultado de las combinaciones entre las acciones formativas del programa y el aprender haciendo de los alumnos, de sus interacciones con el equipo docente, con los otros compañeros y de un proceso de aprendizaje experiencial.

La característica más importante del Programa consistió en la *articulación teoría – práctica*. La UNESCO (1998), numerosos autores, así como los resultados de infinidad de investigaciones, validan la concepción acerca de que la formación profesional del psicólogo debe sustentarse en la adecuada articulación de los conocimientos teóricos y la práctica. La formación de tipo enciclopedista supone que los alumnos son enormes receptáculos de

información, que juegan un papel pasivo en la enseñanza, pero que cuando egresen podrán transformar automáticamente el cúmulo de información en habilidades y podrán sin mayores dificultades enfrentar y resolver los problemas que plantea el ejercicio profesional. La experiencia demuestra lo contrario, los egresados comienzan apenas a hacer carrera una vez que terminan los estudios; sin embargo, lo más lamentable es que aprenden por ensayo y error, lo que implica aprender también prácticas distorsionadas de la profesión (ANUIES, 2003a; Castañeda, 1999; Díaz Barriga y cols. 2006; Macotela, 2007).

En contraste, la formación ofrecida mediante este Programa, que privilegió la vinculación entre los conocimientos teóricos y la práctica, se sustenta en el supuesto de que los alumnos deben aprender haciendo aquellas actividades que se espera realicen una vez que terminen sus estudios; en donde los alumnos son los personajes más importantes, participan activamente en su preparación construyendo su propio aprendizaje. Este aprender haciendo en la práctica requiere de un plan organizado de actividades que tengan lugar en los espacios más semejantes al ámbito laboral donde se desempeñan los psicólogos; se requiere entonces, proporcionar a los alumnos suficientes oportunidades para practicar las habilidades implicadas en el desempeño de la profesión, con estancias prolongadas en los ámbitos verdaderos de trabajo (Castañeda, 1999; Díaz Barriga y col. 2006; López Arce, 2005; Macotela, 2007; Wijnen y Wofhagen, 1993). Sin embargo, los alumnos no pueden aprender solos, necesitan de la supervisión de expertos que los introduzcan, como dice Schön (1987) en las prácticas adecuadas de la profesión.

Para juzgar cómo fue que el Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico obtuvo los resultados antes expuestos, será necesario analizar sus componentes.

## **Inicio del Programa**

Los programas como el que se evalúa en este trabajo, requieren de aprovechar óptimamente la infraestructura de que dispone la universidad para garantizar el cumplimiento de sus objetivos.

Para poder operar adecuadamente un Programa de esta naturaleza, es indispensable una infraestructura conformada por cinco elementos básicos:

a). La plantilla docente. Gracias a la colaboración de profesores preparados y comprometidos, el Programa cumplió exitosamente con sus objetivos. Es necesario que los maestros se comprometan e interesen en lograr una enseñanza de calidad.

b). El grupo de supervisores. Se requiere contar con el apoyo de suficientes supervisores, tanto para la supervisión *in situ* como para la externa.

c). Psicoterapeutas de grupo. Es conveniente también poner a disposición de los alumnos espacios donde puedan analizar los miedos y ansiedades, que surgen cuando comienzan a practicar con problemas reales y no hipotéticos. El Programa se apoyó tanto con terapeutas de la Facultad como externos.

d). Instituciones. Es necesario contar con espacios suficientes y adecuados para que los alumnos desarrollen la práctica clínica. Los espacios deben propiciar el aprendizaje de las diversas competencias.

e). Coordinación del Programa. La coordinación constituye un elemento básico, tanto para administrar los recursos implicados como para supervisar la operación general del programa.

### **Selección de alumnos**

Tanto la selección de alumnos como la infraestructura, conforman los elementos de entrada del Programa, ambos representan un factor muy importante para obtener los resultados planeados.

Los alumnos juegan un activo papel en el proceso de formación, Barbier (1993) considera que son los objetos y actores de su propia transformación, de ahí la importancia de realizar una adecuada selección. En el Programa se llevó a cabo una cuidadosa selección de alumnos, que cumplieran con los requisitos establecidos y permitiera conformar grupos pequeños.

Rizo (2001b) considera que es imposible admitir en un programa a todos los solicitantes, es necesario que la selección sea objetiva con el fin de identificar a los aspirantes más calificados. Entre los aspectos a considerar se encuentran el desempeño académico previo, ya que además de ser un buen predictor del rendimiento futuro, es necesario seleccionar a los alumnos con mayor aptitud de acuerdo con las exigencias del programa. En este Programa también tomamos en cuenta factores como responsabilidad, interés, compromiso y ausencia de psicopatología que repercutiera en la atención a los usuarios de los servicios psicológicos.

En este sentido, podemos reconocer que los elementos de entrada del Programa fueron un factor que coadyuvó favorablemente en el cumplimiento de los objetivos.

### **Práctica clínica supervisada**

Como ya mencionamos antes, este Programa se fundamentó en la articulación de la teoría y la práctica supervisada, a este eje rector se agregó el servicio social y el trabajo de tesis. La supervisión de la práctica es un aspecto de suma importancia, mediante la supervisión se

crea un puente que permite interconectar el mundo del profesionalista con el del practicante para favorecer el aprendizaje significativo (Shön, 1987).

Los resultados informan que los alumnos del programa acumularon de 1000 a 1500 horas de práctica clínica. F. Días Barriga y Saad (1996), F. Díaz Barriga y cols. (2006) y Macotela (2007), sugieren que los alumnos deben asistir a escenarios reales por períodos prolongados y durante varias horas al día. En estos escenarios los estudiantes desarrollan la práctica bajo supervisión directa de un docente experto.

Los estudios sugieren que una de las principales quejas de los egresados de la carrera, tiene que ver precisamente con la escasa oportunidad que les ofrece la preparación para aprender mediante la práctica supervisada (Castañeda, 1999; Castañeda, 2003; López y Burgos, 2003; Macedo, 2003; Universidad de Occidente, 2006; Verdugo – Lucero y cols, 2005). En contraste, los alumnos que se formaron en este Programa tuvieron abundantes oportunidades de practicar las competencias que requiere un psicólogo para desempeñarse adecuadamente en el ámbito laboral.

### **Instituciones y actividades desarrolladas**

Como puede observarse en los resultados (ver cuadro 1, tabla 2 y cuadro 2), los alumnos del Programa realizaron la práctica clínica en instituciones principalmente del sector salud y en centros de servicios asistenciales, mostrando mayor preferencia por las instituciones de tercer nivel. Estas instituciones ofrecieron la oportunidad de practicar las competencias establecidas tanto en el perfil profesional de la APA (Bickman & Ellis, 1990), como en el del CNEIP de 1976, en el perfil señalado por Barragán, Heredia y Lucio en 1989, así como en el perfil del psicólogo clínico propuesto por el grupo de trabajo de la Coordinación de Psicología Clínica en 2004 para el cambio curricular.

Desde esta perspectiva, podemos identificar que el Programa obtuvo los resultados previstos en sus objetivos (ver anexo), debido a la congruencia entre éstos y las acciones formadoras; esto permitió que los alumnos realizaran actividades de diagnóstico – evaluación psicológica para identificar y valorar problemas de diferente naturaleza; planearan y desarrollaran intervenciones psicológicas para atender diversos padecimientos de acuerdo a la población que asiste a las instituciones y en diferentes niveles de atención: prevención, psicoterapia, rehabilitación, apoyo, etc. Participaron en investigaciones, en recorridos de sala, sesiones de discusión de casos clínicos, aprendieron a trabajar en grupos interdisciplinarios y a desempeñarse de acuerdo al código de ética.

Además de practicar las competencias implicadas en el ejercicio de la psicología, se complementó la formación de los alumnos con actividades extracurriculares que se llevaron a cabo tanto dentro de la Facultad como en las Instituciones sede.

En cuanto a los indicadores de resultados del proceso de formación es conveniente resaltar los siguientes aspectos:

### **Eficiencia Terminal**

Los resultados del Programa en relación a este indicador (ver tabla 3), muestran que se obtuvo una eficiencia terminal global del 92.7%, índice muy superior a los reportados por el sistema de educación superior de nuestro país. Así mismo, denotan la eficacia del Programa para alcanzar sus objetivos con el aprovechamiento óptimo de los recursos (García, 2000).

La ANUIES (2001b) señala que uno de los problemas más graves de la educación superior se refiere al rezago estudiantil, la deserción y los bajos índices de eficiencia terminal. Según la ANUIES, los índices de eficiencia terminal no han registrado grandes variaciones desde 1984 a la fecha, ya que de acuerdo a las estadísticas proporcionadas por el Programa

Integral para el Desarrollo de la Educación Superior (PROIDES), la eficiencia terminal de 37 universidades del sector público, en el año 1984 fue del 57%; para el año 1988 se registró un decremento en el índice, logrando solamente el 47%, en 1991 el índice ascendió nuevamente al 53%. Estos son datos generales que solamente se aplican a la educación superior en México, sin embargo, es necesario considerar que existen variaciones entre las diferentes instituciones de educación e incluso entre la extensa variedad de carreras.

En un estudio realizado por la UAM en 1994 (ANUIES, 2001b), se reporta que la eficiencia terminal de las licenciaturas pertenecientes a las instituciones de educación pública en el año de 1993 fue del 59%, en tanto que las instituciones del sector privado registraron un índice del 46.2%.

La Universidad de Occidente (2006), obtuvo un índice de eficiencia terminal del 88.1% a partir de un estudio con egresados de psicología de la generación 1994 – 1998. Por su parte, López y Burgos (2003) encontraron una eficiencia terminal del 40.2% para la generación de psicólogos egresados de la Universidad de Sonora entre los años de 1994 y 1997.

El índice de eficiencia terminal de la Facultad de Psicología de la UNAM, tampoco ha mostrado grandes variaciones, en un análisis de 28 generaciones entre 1958 y 1988, Carlos (1989) obtuvo una media de eficiencia del 50%. La Comisión para el Cambio Curricular (1997) menciona que según un estudio de García Jiménez, la eficiencia terminal de la generación de 1987 a 1991, en el sistema escolarizado, fue del 44.63%.

Es necesario comentar que salvo estos reportes, y después de revisar todos los informes de actividades desde 1997 a la fecha, no se encontraron datos acerca de la eficiencia terminal de nuestra facultad. Así, por ejemplo, en el informe de actividades de 1997 al 2001 se presentan datos inciertos sobre el total de inscritos anualmente al primer semestre y sobre el número de egresados, de estos últimos Bouzas menciona lo siguiente: “los datos

concernientes al número de egresados en el período que se informa, que en total fueron de 404 estudiantes, que concluyeron con el 100% de sus créditos, de los cuales 367 son alumnos del Sistema Escolarizado y 37 del SUA” (p. 28). Esos datos no coinciden con los presentados en los anuarios estadísticos de la ANUIES de los años correspondientes, tan solo en el anuario de 1997 se mencionan que egresaron 649 alumnos; con esta información es difícil poder obtener un índice de eficiencia terminal, incluso aproximado.

La situación se presenta un tanto diferente en los siguientes informes, en el 4 Informe de Actividades. Mayo 2001 a mayo 2005 de la Dra. Lucy Reidl (2005), se indica que el número de inscritos promedio por año fue de 905 alumnos, en tanto que el promedio de egreso anual fue de 503 alumnos, partiendo de estas cifras se podría decir que el índice de eficiencia terminal para el período 2001- 2005 fue del 55.5%, sin embargo, es un cálculo aproximado, ya que son cohortes aparentes y por lo tanto carece de confiabilidad; lo curioso es que en el documento se menciona que uno de los objetivos de la formación profesional es mejorar los indicadores de eficiencia terminal, pero en ninguna parte del informe se presenta éste.

En este sentido, Rizo (2001a) manifiesta que la mayoría de los índices de eficiencia terminal que se presentan no son exactos debido a que proporcionan datos de cohortes aparentes, ya que en el número de egresados se incluyen, además de los que terminaron en el plazo reglamentario, a los alumnos rezagados de generaciones anteriores; al mismo tiempo, no se cuentan a los alumnos del grupo en estudio que a su vez se han rezagado y probablemente egresen posteriormente. Una estadística de eficiencia terminal más precisa es aquella que se realiza siguiendo la trayectoria de cada generación de alumnos que comenzó los estudios en un mismo momento y hasta el punto en que egresan. Tomando en



consideración esta afirmación de Rizo, los índices de eficiencia terminal que se presentan en este estudio son confiables ya que pertenecen a cohortes reales.

### **Promedio de egreso**

El aprovechamiento de los alumnos es un indicador de la calidad de los programas de formación (Rizo, 2001b; Valle y cols, 2001). Los resultados en relación a este indicador, muestran un promedio de aprovechamiento general de 9.32 (ver tabla 4). Si bien los alumnos tenían promedios semejantes desde que ingresaron al Programa, dadas las exigencias del mismo, podemos considerar que realizaron un gran esfuerzo para mantenerse y terminar con esos rangos de rendimiento académico.

Existen pocos estudios de seguimiento que proporcionen este dato y que por lo tanto constituyan un parámetro de comparación. Así, por ejemplo, en los distintos informes de actividades publicados por nuestra facultad de 1997 al 2005, no se presenta ningún dato de esta índole, que permita conocer cuales son los promedios de aprovechamiento escolar de los alumnos y egresados. El único antecedente encontrado es el que proporciona la Comisión para el Cambio Curricular (1997), según su informe, de una muestra de 127 egresados pertenecientes a la generación 91 a 95, el 29.9% de los egresados se ubicó en un rango de promedios de 9.1 a 9.5; en tanto que el 30.7 % en el rango de 8.6 a 9.0 y otro 27.6% en el de 8.1 a 8.5; esto significa que en un rango de calificaciones de 8.1 a 9.5, la población de egresados se distribuyó aproximadamente por tercios similares, siendo ligeramente superior el rango de 8.6 a 9.0.

En el estudio realizado por López y Burgos (2003) con una muestra de 92 egresados de psicología de la Universidad de Sonora, entre los años de 1994 y 1997, reportan un promedio de aprovechamiento de 8.4. En tanto que en la investigación desarrollada por la

Universidad de Occidente (2006) encontraron que el 99.1% de sus egresados obtuvo un promedio de calificaciones de ocho y superior.

Tomando como referencia estos datos, podemos establecer que el índice de aprovechamiento de los egresados del Programa es excelente y superior al reportado por otros estudios. Sin embargo, es importante resaltar que el rendimiento alcanzado por los alumnos antes de ingresar al programa, constituyó un buen pronóstico del desempeño escolar con el que finalizaron el plan de estudios y también se vincula con el desempeño profesional reflejado en el estudio de seguimiento (Valle y cols, 2001).

### **Índice de titulación**

Como se mencionó antes, uno de los objetivos del Programa fue lograr cuando menos el 70% de titulación. Los resultados indican que el Programa superó el índice que se había previsto en los objetivos; se espera que con las nuevas opciones de titulación, los alumnos rezagados puedan finalmente titularse.

La titulación representa un serio problema para la mayoría de las IES, incluyendo a nuestra Facultad. Los bajos índices de graduación merman la eficiencia de las instituciones, ya que no se culmina con un proceso que al final de cuentas, resulta ser muy caro, tanto si se consideran los recursos económicos como en relación al desperdicio de los recursos humanos y de los esfuerzos invertidos en la educación de los alumnos.

La información revisada revela que el problema no es reciente, Cueli (1993) menciona que cuando dirigió el Colegio en 1969, uno de los retos era promover la titulación de la gran cantidad de egresados, que ya entonces, presentaba un rezago importante. Rivera y Urbina (1989) refieren que en la década de los ochenta, el promedio de titulación de nuestra Facultad era de solamente el 6%, inferior al que registraba la universidad, cuyo índice general era del 9.51%. Entonces como ahora, psicología clínica era el área que mayor

número de alumnos titulaba. No obstante, F. Díaz Barriga y Saad (1996) mencionan que para 1987 el índice de titulación era del 37%, dato con el que coincide García (2000) quien señala que durante la década de los ochenta, el índice de titulación correspondiente a la carrera de psicología de las dependencias de la UNAM fue del 37%, muy superior al encontrado por Rivera y Urbina; la diferencia radica, posiblemente, en el mecanismo para calcular el índice (según citan los autores), el porcentaje se obtuvo considerando la relación entre titulados y egresados de cohortes diferentes.

Los índices de titulación presentan una variación muy amplia debido a la forma de calcularlos, algunos reflejan la relación de titulados sobre la matrícula total de estudiantes, otros se obtienen con base en el número de egresados y finalmente otros sobre el número de alumnos que ingresan a la carrera. De esta forma, Guerrero y cols. (1996) encontraron que la titulación sobre la matrícula a nivel nacional, entre los años 1990 y 1993 fue de tan solo 8.8%, señalan que para la Facultad de Psicología el índice de titulación con respecto a la matrícula fue del 4.1% en el año 1993; los autores refieren que según el estudio de seguimiento de la generación de 1987 a 1991, realizado por García Jiménez, el promedio de titulación fue de solamente el 1%, sin embargo no se menciona el método empleado para calcular tal indicador.

El informe de actividades del Dr. Sánchez Sosa del período comprendido entre 1993 y 1997, señala que el promedio de titulación anual aumentó de 200 alumnos a 300, que en relación a la matrícula de esos años arroja un índice aproximado del 10%. En contraste, el informe de actividades del Dr. Bouzas, correspondiente a su administración (1997 – 2001), expone que se titularon alrededor de 900 alumnos, “lo que equivale a un promedio de 270 por año, cifra que representaría una proporción un poco mayor a la tercera parte del total de alumnos de nuevo ingreso, la que se ha mantenido constante en 700 alumnos” (p.28).

Considerando el informe de actividades de la Dra. Lucy Reidl (mayo 2001 a mayo 2005), se observa que anualmente se titularon un promedio de 330 alumnos, dato que comparado con el promedio anual de ingreso, 905 alumnos, representa un índice aproximado del 36.4% de titulación anual.

Por otra parte, la ANUIES (2001b) cita que en un estudio de la UAM realizado en 1994, se encontró que la eficiencia terminal con titulación de las instituciones públicas de educación superior fue del 6%, mientras que las instituciones privadas alcanzaron un 7.2%.

Castañeda (1999) reporta un índice de titulación del 8.5% respecto a la matrícula nacional; refiere que el CENEVAL, a partir de dos estudios de egresados a nivel nacional con muestras de 940 y 352 egresados, informa que solamente el 6.7% se había titulado.

En la actualidad los datos no han mostrado una mejoría sustancial, o bien existe un consenso en la forma de calcularlos, ya que si se obtienen en función de la matrícula total tienden a disminuir notablemente. Rizo (2001a) refiere que en un estudio realizado para la ANUIES en 2000, la eficiencia terminal con titulación fue del 12%, lo que significa que de cada 100 alumnos que se inscriben en una carrera profesional, solamente terminan 60 y de éstos solamente 20 obtienen el título profesional.

En consonancia, Ortiz (2005) manifiesta su preocupación por los bajos índices de titulación correspondientes a la carrera de Psicología de las escuelas ubicadas en el Distrito Federal, sus datos indican que la titulación varía de un 10 a un 34% de los egresados.

Estos índices contrastan con los proporcionados por la Universidad de Sonora (López y Burgos, 2003), en el estudio antes mencionado, reportan que a cinco años de haber concluido sus estudios de psicología, el 50% de los egresados ya se había titulado en un lapso promedio de tres años.

De la misma manera, el estudio de egresados de la Universidad de Occidente (2006) informa que el 63.5% de los egresados de la generación 1994 – 1998 se encuentra titulado. En el informe de actividades de la misma universidad correspondiente al primer cuatrimestre del 2004, López – Portillo menciona que la carrera de psicología registra un índice de titulación del 46%. Por su parte, la Universidad de Guadalajara (Sánchez, 2002), reporta un índice de titulación del 38%, donde se comenta que una gran cantidad de profesionistas ejercen sin tener el título profesional, especialmente en las carreras de psicología y enfermería.

Como puede observarse a partir de los datos aquí presentados, el índice de titulación profesional presenta grandes fluctuaciones, no obstante, comparando la relación entre el número de titulados con el número de alumnos de primer ingreso (ANUIES, 2001), por lo menos en lo que corresponde a la Facultad de Psicología de la UNAM, el porcentaje de titulación se aproxima al 37%, esto significa que el índice de titulación logrado por el Programa (77.5%) que aquí se evalúa rebasó por mucho a éste y los otros indicadores presentados.

Es importante destacar que uno de los problemas más importantes que enfrenta la formación profesional es la demora de los egresados para titularse. Díaz Barriga y Saad (1996) señalan que un alto porcentaje de los egresados no se titula nunca y algunos lo logran después de varios años de haber cubierto los créditos del plan de estudios, este fenómeno tiene serias repercusiones en el tipo de actividades profesionales desempeñadas por los egresados que ejercen sin el título profesional. Al respecto, Legorreta (2001) afirma que cuando la modalidad de titulación consiste en la realización de una tesis o trabajo escrito, el tiempo que el egresado invierte en dicho trabajo constituye uno de los principales obstáculos para su titulación. Es frecuente que el egresado, un vez que se incorpora al

campo laboral contraiga compromisos que le dificultan el proceso de titulación, así, se titula tardíamente u opta por permanecer en calidad de pasante y no obtener el título profesional.

Esta situación fue manifestada por muchos de los egresados del Programa, ya que al involucrarse en actividades laborales tenían menos tiempo disponible para desarrollar sus trabajos de tesis, de tal forma que el proceso se alargó y algunos, a diez años de haber egresado la primer generación todavía no se titulan.

Legorreta (2001) considera que cuando la titulación se incorpora al currículum, se inicia antes de que el alumno complete los créditos y además, se sujeta a diversas opciones como el reporte de servicio social, facilita que los estudiantes se titulen más rápidamente. Sugiere también que en la medida que las IES dispongan de más opciones de titulación, se incrementarán los índices y se promoverá que el proceso tenga lugar en lapsos más breves. Afortunadamente las IES, incluyendo a la Facultad de Psicología de la UNAM, han decidido aumentar las modalidades con el fin de mejorar los índices de titulación de los egresados. En la actualidad las IES cuentan con opciones como promedio global de egreso, examen general de conocimientos, memorias, seminarios de titulación, cursar alguna etapa de estudios de posgrado, reportes de servicio social y/o práctica profesional, etc.

### **Relación entre los temas de tesis y la práctica clínica institucional**

La habilidad para desarrollar investigación es uno de los aspectos señalados en el perfil profesional del egresado de la carrera de psicología, tanto en el presentado por Barragán, Heredia y Lucio en 1989, como en el perfil que se sugiere en la Propuesta de Campo de Conocimiento y Opciones de Formación Terminal (2004), que presentó la Coordinación de Psicología Clínica para el cambio curricular y en el que se enfatiza que la investigación clínica es una de las funciones que debe realizar el psicólogo clínico como parte de su

ejercicio profesional; esta investigación, deberá estar relacionada con la problemática de la salud psicológica.

El Programa se anticipó a esta sugerencia, ya que desde la etapa de planeación se planteó la necesidad de que los alumnos tuvieran la oportunidad de participar en trabajos de investigación, además de que sus temas de tesis se derivaran de las necesidades detectadas a lo largo de su estancia en la institución.

Los resultados (ver gráfica 1) muestran que el 86% de los temas de tesis estuvieron directamente relacionados con la práctica clínica que los alumnos realizaban en las instituciones. Las investigaciones desarrolladas en los trabajos de tesis correspondieron al tipo aplicada, con una gran variedad de temas entre los que destacan el diagnóstico de diversas problemáticas, como el diagnóstico psiquiátrico de la depresión, estilos de afrontamiento en madres de niños enfermos, depresión y ansiedad en pacientes con enfermedades crónicas, etc. Otros temas de tesis abordaron las enfermedades y sus repercusiones psicológicas, tanto en los pacientes como en sus familias. Algunos desarrollaron programas de intervención psicológica adecuada para los usuarios de diferentes servicios e instituciones, como psicoterapia breve para pacientes que padecen enfermedades orgánicas, para las madres de niños hospitalizados, propuestas de programas de intervención grupal, grupos de reflexión, etc. Otros más tuvieron como objetivo la prevención de trastornos del desarrollo infantil, del maltrato, de conductas delictivas, de adicciones, etc.

No se encontró información sobre este aspecto en la bibliografía revisada, de tal forma que no hay referentes para contrastar estos resultados. Sin embargo, es necesario comentar que las investigaciones deben responder a las necesidades y demandas de la sociedad, especialmente de los usuarios de los servicios psicológicos.

## **B. Resultados del estudio de seguimiento**

### **Ejercicio profesional acorde a la formación recibida**

La congruencia entre la formación recibida y el desempeño profesional es uno de los aspectos más relevantes en la educación superior, tanto la eficacia como la eficiencia de los programas se enfoca en lograr que los egresados de las diferentes carreras desempeñen las competencias en las que fueron preparados.

Encontrar profesionistas realizando actividades que no requieren de formación profesional implica un enorme desperdicio de los recursos destinados a la educación superior y no beneficia el crecimiento económico del país. Gracias a los esfuerzos de todos los participantes del Programa, los resultados (ver gráfica 2) muestran que el 97% de los egresados ejercen profesionalmente la psicología desempeñando actividades laborales para las que fueron expresamente preparados.

Sin embargo, como se expone en el capítulo 2, la realidad nacional de los profesionistas de la psicología es muy diferente, según datos de la ANUIES (2003a), la ocupación en psicología durante la última década del siglo XX, sólo creció a una tasa media anual de 6.4%, crecimiento más bien pobre comparado con el ritmo en que se incrementó la matrícula. En el año 2000, psicología representó únicamente el 1.9% de ocupación laboral de todos los profesionistas y un excedente de profesionistas del 87.82%, que solamente podrán laborar en actividades de tipo marginal. Siendo más preocupante aún el hecho de que esta tendencia se mantendrá en el futuro inmediato.

F. Díaz Barriga y cols. (2006) comentan que la situación laboral de los psicólogos es muy desfavorable, ya que es bajo el porcentaje que desempeña actividades acordes a su formación profesional. De acuerdo con los datos que presenta Castañeda (1999), solamente



el 29% de los egresados trabaja, aunque no especifica en cual campo profesional. En tanto que el estudio de López y Burgos (2003) refiere que el 60% de los egresados trabajan dentro de la psicología y un 40% se ubica en el desempleo o subempleo.

La Universidad de Occidente (2006) en Sinaloa, reporta una tasa de ocupación del 82.5%; mientras que Sánchez (2002) encontró que el 60.3% de 120 psicólogos egresados de la Universidad de Guadalajara, laboran profesionalmente.

La Secretaría del Trabajo y Previsión Social reporta que según los datos proporcionados por la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo del 2006, la tasa de ocupación de los psicólogos ha mostrado una leve mejoría con respecto a la encuesta de 1997, ya que actualmente se encuentran laborando 123,300 psicólogos; no obstante, solamente el 52.8% de los ocupados realizan actividades acordes a sus estudios profesionales.

Como puede observarse, los índices de ocupación de los egresados de psicología varían de un estudio a otro y de una región a otra. En función de los datos anteriores resalta aún más la adecuación (eficacia) de la formación proporcionada por el Programa en cuanto al ejercicio profesional de sus egresados.

### **Ejercicio profesional por área de la psicología**

Dado que el Programa que se evalúa en este trabajo se enfocó a la formación profesional de psicólogos clínicos, un indicador pertinente consiste en evaluar si los egresados se desempeñan precisamente en esta área. Como lo indica la gráfica 3, el 64% de los graduados se desempeña profesionalmente en el área de psicología clínica, dato que refleja el empeño de los egresados por ejercer dentro del área de la psicología para la cual fueron preparados.

Es importante mencionar que pocos estudios de seguimiento presentan información respecto al área en la que laboran los egresados de las diferentes escuelas de psicología del

país. Así, por ejemplo, Sánchez (2002) encontró que el 43% de los psicólogos preparados en la Universidad de Guadalajara, trabajan principalmente en el sector educativo tanto público como privado, en segundo lugar se ubica el sector salud del sistema oficial con el 25%. Estos datos confirman los resultados de esta investigación, en relación a que el campo clínico y educativo de la psicología constituyen las dos grandes áreas laborales dentro de la psicología.

### **Lugar de trabajo**

Los estudios de seguimiento de egresados son útiles porque entre otros datos, ofrecen información sobre los cambios en el mercado laboral (Barrón, 2005). En este sentido, los resultados de esta investigación (ver gráfica 4) exponen que casi la mitad de los egresados son captados por el sector privado, en tanto que el sector público y el trabajo independiente están a la par con el 28.29% cada uno.

La relevancia del sector privado como generador de empleo para los egresados de la carrera de psicología es constatada también por los hallazgos de otros estudios de seguimiento. López y Burgos (2003) encontraron que el 55.8% de los egresados ejercen profesionalmente en empresas privadas, en tanto que el 43% laboran en el sector público, siendo los campos educativo y los servicios de salud los de mayor incidencia. El trabajo independiente juega un papel marginal, ya que solamente el 1.2% de los egresados trabajan en consultorios privados, dato que contrasta con el encontrado en este estudio.

Información similar reporta el estudio de egresados de la Universidad de Occidente (2006), ya que el 64.9% de los graduados de psicología trabajan en el sector privado, mientras que el sector público emplea al 35.1%.

Los datos de esta investigación respecto a este indicador son muy significativos. A partir de los hallazgos se puede identificar, como sugiere Barrón (2005), que el sector público está

dejando de ser el empleador principal de los egresados; en contraste, el sector privado y el trabajo independiente se han incrementado sustancialmente; este aspecto deberá tomarse en cuenta para las modificaciones implicadas en el cambio curricular, es indispensable que los programas de formación proporcionen las competencias necesarias para el trabajo en el sector privado, así como para que los egresados puedan generar sus propias alternativas de empleo como se observa en los resultados de esta investigación.

### **Perfil de desempeño profesional**

Los resultados de esta investigación respecto a las actividades profesionales que realizan los egresados del Programa (ver gráfica 5) demuestran un alto grado de coherencia entre la formación ofrecida y las actividades desempeñadas.

La ANUIES (2003a) distingue tres tipos de actividades: total o altamente profesionales para referirse a las actividades que corresponden completamente a la formación profesional que los egresados recibieron; medianamente profesionales son las actividades que solamente tienen una cierta relación con la preparación y actividades que no requieren de estudios profesionales para desempeñarse. La información derivada de la investigación realizada por la ANUIES sobre el mercado laboral de los profesionistas indica que las actividades altamente profesionales realizadas por los psicólogos mostraron un descenso importante en el año 2000, en tanto que las actividades medianamente profesionales manifiestan un crecimiento medio y las actividades poco profesionales se han incrementado de manera alarmante.

En comparación a los hallazgos de la ANUIES, los egresados de este Programa desempeñan actividades altamente profesionales como son el psicodiagnóstico, la intervención psicológica, la orientación, la enseñanza y la investigación.

Un estudio de seguimiento de egresados realizado por Herrera (1989) sobre las generaciones de 1977 – 1981 y 1978 – 1982 de psicología de la ENEP Zaragoza, encontró que el 80% de sus actividades eran principalmente de psicodiagnóstico.

Investigaciones más reciente muestran que las actividades desempeñadas por los psicólogos se han diversificado, aunque no siempre corresponden a la formación universitaria, lo que las ubica en el rango de actividades de moderada o baja profesionalización. La Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo de 2006 (STPS) indica que el 52.8% de los psicólogos desempeñan actividades acordes a los estudios realizados, en tanto que un 47.1% realiza actividades muy poco profesionales que no coinciden en lo absoluto con la preparación recibida.

Una investigación realizada por Macedo (2003) con 17 egresados de la licenciatura en psicología clínica de la Universidad Autónoma de Querétaro, señala que 12 son subempleados y no realizan actividades laborales acordes a la formación académica, en tanto que los cinco restantes realizan actividades medianamente profesionales.

Por su parte, Verdugo – Lucero y cols (2005) en el estudio con egresados de psicología de la Universidad de Colima reportan que el 50% realizan actividades propias de la formación profesional, como son evaluación psicológica, intervención en las modalidades de orientación, prevención y promoción de la salud, así como docencia. El 40% efectúa actividades moderadamente profesionales, sin mencionar de que tipo; el 10% se dedican a actividades ajenas a la profesión.

López y Burgos (2003) encontraron que el 36% de los egresados realiza fundamentalmente funciones de docencia, solamente el 16.9% se enfoca a actividades de atención psicológica; otras funciones corresponden a actividades de media y baja profesionalización, como son 14.4% actividades de coordinación, 7.2% funciones administrativas.

En los resultados presentados por la Universidad de Occidente (2006) se encuentra que de los psicólogos que trabajan, solamente el 48.3% realizan actividades que tienen relación con la formación recibida, en tanto que el 27.3% desempeñan actividades medianamente profesionales o no tienen relación con la preparación universitaria.

Como puede inferirse, la mayoría de las investigaciones confirma los hallazgos de la ANUIES. En contraste, los psicólogos preparados por el Programa desempeñan actividades altamente profesionales, en las que destaca que la docencia, por lo menos para estos egresados, no constituyó una actividad fundamental, posiblemente debido a que el programa los preparó para otras habilidades profesionales. El psicodiagnóstico continúa siendo una función prioritaria, pero a diferencia de lo que ocurría en el pasado, las funciones relacionadas con la intervención psicológica se han incrementado significativamente; *el psicólogo ha dejado de ser el ayudante del psiquiatra* (Benavides y Núñez, 1983; Bruner, 1993; Lara, 1983).

En este sentido podría afirmarse que el Programa ha contribuido relevantemente en la profesionalización del psicólogo clínico, preparándolo para afrontar con responsabilidad, ética y profesionalismo los problemas que se presentan en el ejercicio de la profesión, ya que como señala Hernández (2006), la razón de ser de los programas de educación es lograr que los egresados apliquen productivamente los conocimientos y habilidades que adquirieron durante su formación.

### **Trayectoria educativa (actualización profesional)**

Los autores consideran que en la actualidad estamos viviendo la era de la comunicación y de la información, la rapidez con que fluye la información incide en que los conocimientos y habilidades implicados en el ejercicio de determinada profesión pronto se vuelvan obsoletos. Bajo estas circunstancias, los egresados hoy más que nunca, requieren

mantenerse actualizados para responder a las demandas de la profesión y de la globalización.

Los egresados del Programa han identificado claramente esta necesidad, los resultados (ver tabla 6) señalan que la gran mayoría (97.19%) han recurrido a alguna de las diferentes opciones de actualización que ofrecen los centros e instituciones educativas. En la gráfica 6 se observa que los cursos y/o talleres, así como diplomados son las formas más frecuentes para mantenerse en permanente formación.

Estos resultados coinciden con los datos presentados en otras investigaciones, la Universidad de Occidente (2006), por ejemplo, reporta que el 24.2% de los egresados han continuado preparándose una vez que terminaron la carrera, siendo las especializaciones, diplomados y cursos cortos las opciones más frecuentes.

López y Burgos (2003) encontraron que dos tercios de los psicólogos egresados de la Universidad de Sonora han continuado su formación mediante cursos de actualización (44.6%), diplomados y especializaciones (30.4%) el 7.6% corresponde a estudios de maestría. Los cursos más frecuentes pertenecen al área de educación y tópicos especializados de psicología.

En contraste, el estudio de Sánchez (2002) con egresados de psicología de la Universidad de Guadalajara, muestra que incidencia de actualización profesional es muy baja, ya que solamente el 9% ha continuado su trayectoria educativa, siendo los cursos de actualización la forma más común.

Si bien esta información coincide con los hallazgos de esta investigación, es necesario comentar que la diferencia es notable ya que solamente en el estudio de López y Burgos (2003) se menciona que dos tercios de los egresados han optado por la actualización; las otras investigaciones presentan resultados más modestos. En comparación, casi todos los

egresados de este Programa se mantienen actualizados. Existe también una significativa diferencia en asistencia a congresos, así como en cursar estudios de maestría y de doctorado, especialmente si se considera que solamente entre el 8% y el 13% de los egresados optan por cursar estudios de posgrado (ANUIES, 2000; Didriksson, 1997). Es probable que esta diferencia se deba a la centralización de la educación en el Distrito Federal, ya que aquí existe una mayor diversidad de instituciones educativas y se tiene acceso a un rango más amplio de modalidades para actualizarse.

En un mundo globalizado, el nivel de estudios que alcancen los jóvenes es un factor asociado a la posibilidad de conseguir empleo. Para mantener la competitividad laboral los profesionistas requieren de mayores niveles educativos (Gómez y Celis, 2004). A través de un estudio comparativo entre México y Europa, Mercado y Planas (2005) concluyen que los jóvenes con mayor nivel de escolaridad, tienen también mayores y mejores oportunidades de empleo, ya que están mejor preparados en las competencias que requieren las empresas. ANUIES (2000) agrega que el desempleo entre los egresados del sistema de educación superior es menor que el del resto de la fuerza laboral en casi todos los países del orbe. Otro aspecto conveniente para que los egresados continúen su formación, señala la ANUIES (2003b), es que los profesionistas con estudios de posgrado, estarán en el futuro en una situación menos crítica que los egresados con menor preparación, ya que solamente uno de cada cinco estará desempleado o en actividades de subempleo; especialmente en las carreras con un marcado excedente de egresados como es el caso de psicología.

### **Opiniones acerca de la formación recibida**

En esta investigación, como se señaló (ver gráfica 7) antes, los egresados opinaron sobre los aspectos que, desde su perspectiva, contribuyeron favorablemente en su formación. El hecho de haber cubierto sus expectativas sobre egresar con una preparación más adecuada,

sus críticas se enfocaron más hacia factores menos cruciales de la formación, como las dificultades de la psicoterapia, de la titulación o de compaginar horarios con el supervisor. Algo semejante podemos encontrar en el informe de Gómez y cols (1998) sobre la formación de un grupo de alumnos del área de psicología social de nuestra Facultad, donde los alumnos manifiestan que la oportunidad de práctica y la supervisión les permitieron desempeñarse con mayor soltura en los ámbitos donde realizaron las prácticas profesionales.

En contraste, otros estudios de seguimiento registran que las opiniones de los egresados respecto a la calidad de la formación profesional continúan siendo las mismas que ya en 1987 encontró el CNEIP (Castañeda, 1999), entonces los egresados consideraban que los planes de estudio eran más teóricos que prácticos, situación que se reflejaba en que los egresados tuvieran pocas habilidades profesionales para incorporarse al campo laboral. Para 1999, los egresados insistían sobre la necesidad de mejorar la vinculación teoría - práctica durante el proceso de formación profesional (Castañeda, 1999).

En la actualidad, persisten las mismas quejas, los egresados de la Universidad de Occidente (2006) opinaron que para incrementar la calidad de la preparación es necesario proporcionar más oportunidades de práctica profesional. Los egresados de la Universidad de Colima (Verdugo - Lucero y cols, 2005) manifestaron que era necesario modificar los planes de estudio para mejorar la vinculación teoría – práctica. En el mismo sentido opinaron los egresados de la Universidad de Querétaro (Macedo, 2003), quienes además sugirieron incluir la supervisión.

López y Burgos (2003) refieren que el 60% de los egresados de la Universidad de Sonora consideraron que no recibieron una preparación adecuada, debido a la carencia de práctica durante la formación; sugirieron que para lograr una mejor preparación, es necesario que



los programas contemplen una mayor vinculación entre los conocimientos teóricos y la práctica.

En comparación con las opiniones de la mayoría de los egresados, los psicólogos que preparó este Programa, coincidieron en que la formación que recibieron durante su estancia en la universidad, les proporcionó las herramientas, es decir las competencias necesarias para desempeñarse adecuadamente en el ejercicio profesional, al mismo tiempo desarrollaron la motivación para continuar preparándose permanentemente y mantener el desempeño en el nivel de calidad que el ejercicio profesional, así como la sociedad, demandan.

### **CONCLUSIONES**

Después de analizar los resultados obtenidos por el “Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico”, podemos establecer que éste demostró su pertinencia para profesionalizar la formación de los alumnos de psicología, y en parte, superar las limitaciones que Lara (1983) señala, en relación a la enseñanza excesivamente teórica que colocaba a los psicólogos en un nivel subprofesional.

Consideramos que Programas como éste contribuyen para lograr una identidad más sólida de la carrera y, de esta forma, obtener un mayor reconocimiento de la profesión.

En pleno siglo XXI, no podemos -ni debemos- continuar rezagados respecto al nivel educativo de nuestros alumnos, todos los programas de formación profesional deben contemplar planes organizados y sistemáticos de prácticas que proporcionen a los estudiantes las competencias requeridas para un adecuado ejercicio profesional. Ejercicio que no solamente debe responder a las demandas del sector laboral y de la sociedad, si no que también deberá hacer frente a las exigencias de la globalización. La formación del siglo

XXI deberá formar psicólogos competentes no solamente en el ámbito nacional, si no también internacional.

Los egresados del Programa, pueden ser reconocidos como profesionales de la psicología, no solamente porque egresaron de una de las instituciones más distinguidas del mundo, si no porque su formación los preparó adecuadamente para desempeñarse eficazmente y responder a las demandas sociales y profesionales. La formación otorgada por el Programa condujo a los alumnos desde un estado inicial caracterizado por la carencia de habilidades, a un estado final o de egreso con los conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, así como con la disposición para seguir construyendo su propio aprendizaje.

Es necesario comentar, que uno de los logros más importantes del Programa radicó en la profesionalización, proceso que generó en los alumnos la certeza de que adquirieron las competencias requeridas para incorporarse al ámbito laboral, e incluso, generar sus propias opciones de empleo. En este sentido, los planes de estudio deben considerar que los alumnos al egresar deben tener las herramientas necesarias para trabajar tanto a nivel institucional (sea privado o público) como de manera independiente.

El Programa demostró su eficacia para formar profesionalmente a los alumnos participantes, debido a su naturaleza integral, que implica estar centrado en el estudiante. Un programa integral que se planeó y desarrolló organizada y sistemáticamente para cumplir con los objetivos establecidos. El Programa comprobó que la adecuada articulación entre la teoría y la práctica supervisada, proporciona a los estudiantes las competencias necesarias para ejercer profesionalmente. Así mismo, los resultados constataron que los psicólogos formados en este Programa adquirieron satisfactoriamente las habilidades para

realizar diagnósticos psicológicos, planear y aplicar intervenciones psicológicas, trabajar en equipos interdisciplinarios y realizar investigación.

Uno de los resultados que más resaltan, consiste precisamente en la naturaleza de las actividades que desempeñan los psicólogos formados en este Programa; considerando los datos proporcionados por la ANUIES (2003a) sobre el mercado laboral de los psicólogos, donde se indica el alto índice de excedente en la oferta laboral, resulta más que satisfactorio, el porcentaje de nuestros egresados que trabajan dentro de la psicología, y aún más, dentro del área clínica, desarrollando actividades altamente profesionales acordes a la formación que recibieron. En este contexto, podemos manifestar que el Programa logró una excelente optimización de los recursos disponibles para preparar a los alumnos.

Tomando como referencia el modelo de educación superior propuesto por la UNESCO (1998), así como con el planteamiento de ANUIES (2000), podemos determinar que el Programa que se evaluó en esta investigación, cumple con las características establecidas en los principios de estos organismos:

- ❖ Formó ciudadanos altamente calificados y responsables porque su preparación se fundamentó en un modelo de formación profesional que combina los conocimientos teóricos y prácticos de alto nivel (Art. 1).
- ❖ Es pertinente porque se adecuó a las necesidades sociales (Art. 6).
- ❖ Se vinculó adecuadamente con el sector laboral, ya que los egresados han podido insertarse en el ámbito profesional y han generados sus propias alternativas de trabajo mediante la práctica independiente de la profesión (Art. 7).
- ❖ Es un programa innovador porque se centró en los alumnos, se impulsó la adquisición de conocimientos prácticos, el análisis creativo y crítico, la reflexión y el trabajo interdisciplinario (Art. 9).

De acuerdo a los resultados de la evaluación, podemos concluir que el Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico fue un programa eficaz, eficiente, y pertinente para formar profesionalmente a los alumnos. Eficaz porque alcanzó satisfactoriamente los objetivos programados; eficiente en el uso y aprovechamiento óptimo de los recursos disponibles; pertinente porque se adecuó a las necesidades de la práctica profesional (ANUIES, 1998; Gago y Mercado, 1995; Guzmán y cols, 2003).

Finalmente, consideramos pertinente comentar que parte del éxito del Programa se debió al compromiso total con los alumnos, expresado a través de una serie de mecanismos de atención permanente, para asesorarlos y apoyarlos continuamente.

Lo más importante de la formación es el compromiso con la enseñanza para llevar a la práctica los planes de estudio, para aterrizarlos en la realidad. Si los planes de estudio siguen quedándose en el papel, no importa lo buenos que sean, estarán destinados al fracaso.

### **SUGERENCIAS Y LIMITACIONES**

Como hemos visto, los autores coinciden en que los resultados de la evaluación deben usarse para tomar decisiones. En este sentido, consideramos que sería conveniente tomar en cuenta estos resultados para incluir los aspectos más relevantes del Programa en el proceso de cambio curricular.

Si consideramos que la ANUIES (2003b) ha previsto que la matrícula escolar empezará a descender gradualmente a partir del 2010, se espera que todavía persista por varios años más la alta demanda para ingresar a la carrera de psicología, si además tomamos en cuenta que el área de psicología clínica es la que tiene más alumnos, es indispensable reflexionar

sobre la posibilidad de formar bajo las condiciones estipuladas en el Programa a todos los alumnos que cursan el área, ya que se requiere de una infraestructura muy amplia que posibilite la práctica clínica, tanto en los aspectos de enseñanza, como de supervisión, instituciones para desarrollar la práctica y espacios para la psicoterapia. Tal vez sea necesario pensar en diversas modalidades de prácticas como ocurre en el área de psicología educativa y limitar la formación integral para aquellos alumnos que además de cumplir con los requisitos necesarios, se inscriban en todas las asignaturas correspondientes al área clínica. Una enseñanza profesionalizante requiere de condiciones especiales (Ribes, 1989), que la limitan solamente a un sector estudiantil.

Por otro lado, debido a las implicaciones éticas y de suma responsabilidad que involucra la atención psicológica, se requiere de alumnos con un alto nivel de rendimiento académico, compromiso, disposición y motivación. Esta situación restringe la cobertura del programa a pequeños grupos con las características necesarias para insertarse en las instituciones ética y responsablemente.

Otro aspecto a considerar es el reconocimiento académico de las actividades de supervisión, como señala Sechrest (1990) los supervisores no siempre reciben el reconocimiento acorde al arduo trabajo que implica esta actividad, pero lo más grave es que muchos académicos no tienen la suficiente experiencia clínica necesaria para supervisar, lo que implicaría que la Facultad tendría que realizar las acciones de capacitación necesarias para formar supervisores.

No obstante las limitaciones que los Programas de esta naturaleza puedan tener, lo más importante es hacer todo lo que sea necesario para incrementar la calidad de la formación que se proporciona a los alumnos de Psicología.

## REFERENCIAS

- Álvarez, G. y Ramírez, M. (1979). En busca del tiempo perdido. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5 (1), 386 – 390.
- Álvarez, G. (1993). As time goes by...! En J. Urbina (Comp.), *Facultad de Psicología: Testimonios de 20 años 1973 – 1993*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Anderson, L. & Postlethwaite, T. (2006). Evaluación de programas: Estudios de gran escala y de pequeña escala. *Serie Políticas Educativas. Academia Internacional de la Educación e Instituto Internacional para la Planeación de la Educación*. Extraído el 16 de abril de 2007 desde <http://www.cenval.edu.mx/portalceneval/docs/200/Poleduc5.pdf>
- Andrés, F. M.A. (2005). Propuesta de indicadores del proceso de enseñanza/aprendizaje en la formación profesional en un contexto de gestión de calidad total. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11 (1). Extraído el 13 de abril de 2007 desde [http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv11n1\\_4.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv11n1_4.htm)
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1997). *Anuario estadístico 1997. Población escolar de licenciatura en universidades e Institutos tecnológicos*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (1998). Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. *Revista de la Educación Superior*, 107.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *La educación superior en el siglo XXI*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2001a). *Anuario estadístico 2000. Población escolar de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2001b). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su Estudio*. México: ANUIES.

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (3003a). *Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico (1990 – 2000) primera parte*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2003b). *Mercado laboral de profesionistas en México. Escenarios de prospectiva 2000 -2006 - 2010. Segunda parte*. México: ANUIES.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2004). *Anuario estadístico 2004. Población escolar de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*. México: ANUIES.
- Ávila, J. L., Delgado, G. N., Martínez, M. E. y Moreno, P. G. (1996). El sistema de prácticas del área de psicología educativa: continuidad y cambios a lo largo de 20 años. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(2), 1 – 45.
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*. Barcelona: Piados.
- Barragán, T. N., Heredia, A. C. y Lucio, G. E. (1989). Perfil del psicólogo clínico. En J. Urbina (Comp.), *El psicólogo: Formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- Barrón, T. C., Rojas, M. I. y Sandoval, M. R. (1996). Tendencias en la formación profesional universitaria en educación. [versión electrónica]. *Perfiles Educativos*, 71.
- Barrón, T. C. e Ysunza, B. M. (2003). Currículum y formación profesional. En A. Díaz Barriga (Coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa (Cáp. 3)*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Barrón, T. C. (2005). Formación de profesionales y política educativa en la década de los Noventa. [versión electrónica]. *Perfiles Educativos*, 27 (108), 45 – 69.
- Benavides, T. J. y Núñez, O. R. (1983). Una década en la psicología clínica. En F. García (Ed.), *Una década de la facultad de psicología: 1973 – 1983* (pp. 87 – 198). México: UNAM.
- Bickman, L. & Ellis, H. (1990). *Preparing psychologists for the 21st century: Proceedings of the National Conference on Graduate Education in Psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Bouzas, R. A. (2001). *Informe de actividades 1997 – 2001. Facultad de Psicología*. México: UNAM.

- Bravo, A. M. (1980). Los estudios de seguimiento: Una alternativa para retroalimentar la enseñanza. En J. Chávez y T. Zamora (Com.), *Antología de evaluación curricular*. México: UNAM.
- Brewer, M. (1990a). Separating professional and scientific graduate training for psychology: the time has come. En L. Bickman & H. Ellis (Ed.), *Preparing psychologists for the 21st century*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Brewer, M. (1990b). Levels of education: What should the structure and content be at the undergraduate, graduate and postgraduate levels? En L. Bickman & H. Ellis (Ed.), *Preparing psychologists for the 21st century*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Bruner, C. A. (1993). La facultad de psicología y la evolución de la psicología académica en México: una impresión personal. En J. Urbina (Com.), *Facultad de psicología: Testimonios de 20 años 1973 – 1993*. México: UNAM.
- Carlos, G. J. (1989). La carrera de psicología en la UNAM 1940 – 1988. En J. Urbina (Com.), *El psicólogo: Formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- Carlos, G. J. y Ayala, V. H. (2003) *Los objetivos y competencias generales para la carrera del psicólogo*. Manuscrito inédito, en documento interno sobre competencias.
- Carmena, L. G., Asensio, A. M., De la Cuesta, G. J., Doncel, A. D. y Rodríguez, L. M. (2005). Criterios y procedimientos de evaluación de la investigación educativa. *Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)*. Madrid. Extraído el 12 de abril del 2007 de <http://www.mec.es/cide/español/publicaciones/investigación>.
- Carreño, H. F. (1980). *Enfoques y principios teóricos de la evaluación*. México: Ed. Trillas.
- Castañeda, S. y López, M. (1993). Desarrollando lo cognitivo en la facultad de psicología. En J. Urbina (Com.), *Facultad de psicología: Testimonios de 20 años 1973 – 1993*. México: UANM.
- Castañeda, S. (1995). Los problemas de la educación superior y la formación del psicólogo en la UNAM. [versión electrónica]. *Perfiles Educativos*, 6, 25 – 31.
- Castañeda, S. (1999). Algunos referentes para un análisis crítico de la preparación profesional del licenciado en psicología en México. En F. G. Vázquez y G. J. Martínez (Eds.), *La formación del psicólogo en México*. México: Universidad Latinoamericana.



- Castañeda, S. (2003). La medición de egreso en la licenciatura en psicología. *Memorias del Quinto Foro de Evaluación Educativa*. Extraído el 16 de abril de 2007 de <http://www.ceneval.edu.mx/portalceneval/index.php>.
- Castaño, A. D. A. (1993). Algunos recuerdos de los veinte años de vida de la facultad de Psicología de la UNAM. En J. Urbina (Com.), *Facultad de Psicología: Testimonios de 20 años 1973 – 1993*. México: UNAM.
- Castro, D. y Engelhart, D. (1993). De la formation à la professionnalisation. Processus de Professionnalisation de la psychologie appliquée en France. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 43(2), 101 – 109.
- Cleaves, P. S. (1985). *Las profesiones y el Estado: El caso de México*. México: Colegio de México.
- Comisión para el Cambio Curricular. (1997). *Hacia el cambio curricular. Diagnóstico del currículum actual de la facultad de psicología*. México: Facultad de Psicología.
- Comisión para el Cambio Curricular. (1997). *Plan rector para orientar el diseño del nuevo Currículum de la licenciatura*. México: Facultad de Psicología.
- Cooley, W. & Lohnes, P. (1976). *Evaluation research in education*. New Jersey: Irvington Publishers, Inc.
- Coordinación de Psicología Clínica. (2004). *Propuesta de campo de conocimientos y opciones de formación terminal*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Corvalán, V. O. y Hawes, B. G. (25/09/2006). Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular de la universidad de Talca, Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40. Extraído el 1 de mayo de 2007 desde <http://www.rieoei.org/1463.htm>.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design*. California: Sage, Pu.
- Cueli, J. (1983). Historia de la psicología en la UNAM. En F. García (Ed.), *Una década en la facultad de psicología: 1973 – 1983* (17- 26). México: UNAM.
- Cueli, J. (1993). 20 años de la facultad de psicología. En J. Urbina (Com.), *Facultad de Psicología: Testimonios de 20 años 1973 – 1993*. México: UNAM.
- Cuellar, S. O. y Bolívar, E. A. (2006). ¿Cómo estimar la eficiencia terminal en la educación educación superior? Notas sobre su estatuto teórico. [versión electrónica]. *Revista de*

- Educación Superior*, 35(139), 7 – 27.
- De la Garza, V. E. (2004). La evaluación educativa [versión electrónica]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(23), 807 – 816.
- De la Orden, A., Asensio, I., Carballo, R., Fernández Díaz, J., Fuentes, A., García Ramos, J. M. y Guardia, S. (1997). Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación. *RELIEVE*, 3(1). Extraído el 12 de abril de 2007 de [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1\\_2htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1_2htm).
- Díaz Barriga, A. (1981). Alcances y limitaciones de la metodología para la realización de planes de estudio. En J. Chávez y T. Zamora (Com.), *Antología de evaluación cunicular*. México: UNAM.
- Díaz Barriga, A. (1985). La evolución del discurso curricular en México (1970 – 1982). El Caso de la educación superior y universitaria. En J. Chávez y T. Zamora (Com.), *Antología de evaluación cunicular*. México: UNAM.
- Díaz Barriga, A. Martínez, D., Reygadas, R. y Villaseñor, G. (1989). *Práctica docente y Diseño curricular*. México: UNAM – UAM.
- Díaz Barriga, A. (2003). Conceptualización de la esfera de lo curricular. En A. Díaz Barriga (Coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa. Vol. V. (Cáp.1)*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz Barriga, F. y Saad, E. (1996). Un modelo de formación en la práctica del psicólogo Educativo a través de la integración docencia-servicio-investigación. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(2), 95 – 126.
- Díaz Barriga, F. y Lugo, E. (2003). Desarrollo del currículo. En A. Díaz Barriga (Coord.), *La investigación curricular en México. La década de los noventa. Vol. V. (Cáp.2)*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz Barriga, F., Hernández, G., Rigo, M. A., Saad, E. y Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo [versión electrónica]. *Revista de la Educación Superior*, 35 (137), 11 – 24.
- Díaz Guerrero, R. (1993). Veinte años después. En J. Urbina (Com.), *Facultad de Psicología: Testimonios de 20 años 1973 – 1993*. México: UNAM.
- Diccionario Enciclopédico Abreviado*. (1957). Madrid: Espasa – Calpe.
- Didriksson, A. T. (1997). Educación superior, mercado de trabajo e integración económica

- del Merco norte: el caso de México [versión electrónica]. *Perfiles Educativos*, 76 – 77.
- Dimenstein, M. (2003). Los (des)caminos de la formación profesional del psicólogo en Brasil para la actuación en salud pública [versión electrónica]. *Revista Panamericana de Salud Pública / PanAm J Public Health*, 13(5), 431 – 345.
- Escudero, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativo actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 9(1). Extraído el 12 de abril de 2007 de [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9,n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9,n1_1.htm).
- Feixas, G. y Miró, M. T. (1993). *Aproximaciones a la psicoterapia*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, P. J. A. (21/09/2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3(2), Extraído el 21 de febrero de 2007 de <http://www.redie.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.htm>.
- Fetterman, M. D. (1988). *Qualitative approaches to evaluation in education*. New York: Praeger Pu.
- Figuroa, R. S. (2000). Globalización y ejercicio profesional: retos para la formación del psicólogo mexicano. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2), 225 – 239.
- Figuroa, R. S. (2001a). Apuntes para la evaluación curricular de la formación del psicólogo mexicano: La perspectiva del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6(1), 5 – 10.
- Figuroa, R. S. (2001b). La planeación estratégica en la formación de los psicólogos Mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 6(2), 185 – 198.
- Follari, R. y Berruelo, J. (1981). Criterios e instrumentos par la revisión de planes de estudio. En J. Chávez y T. Zamora (Com.), *Antología de evaluación cunicular*. México: UNAM.
- Freidson, E. (2001). La teoría de las profesiones. Estado de arte [versión electrónica]. *Perfiles Educativos*, 93, 28 – 43.
- Fresán, O. M. (1998). Los estudios de egresados. Una estrategia para el autoconocimiento y la mejora de las Instituciones de Educación Superior. En ANUIES (ed), *Esquema básico para estudios de egresados en educación superior*. México: ANUIES.
- Gagné, R. M. y Briggs, L. J. (1976). *La planificación de la enseñanza*. México: Trillas.
- Gago, H. A. y Mercado, C. R. (1995). La evaluación en la educación superior mexicana

- [versión electrónica], *Revista de la Educación Superior*, 24 (9).
- Gajda, R. & Jewiss, J. (2004). Thinking about how to evaluate your program? These strategies will get you started. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 9(8).  
Extraído el 11 de abril de 2007 de <http://PAREonlinenet/getrn.asp>.
- Galindo, E. (agosto, 1994). Análisis del desarrollo de la psicología en México hasta 1990. *Revista de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología*, 2. Extraído el 5 de octubre de 2006 de [http://www.psicolatina.org/Dos/analisis-psicol\\_biblio.html](http://www.psicolatina.org/Dos/analisis-psicol_biblio.html).
- Gamiochipi, L. A. (1993). Consideraciones sobre aspectos evolutivos de la facultad, desde su creación, hace 20 años, hasta el momento presente. En J. Urbina (Com.), *Facultad de Psicología: Testimonios de 20 años 1973 – 1993*. México: UNAM.
- García, M. M. (2000). El impacto del examen profesional por objetivos en la eficiencia terminal de la carrera de psicología en la FES – Zaragoza. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 5(2), 241 – 245.
- Gómez, C. V. M. y Celis, G. J. E. (2004). Factores de innovación curricular y académica en la educación superior [versión electrónica], *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 33. Extraído el 21 de febrero de 2007 de <http://www.rieoei.org/33>, htm.
- Gómez, P. G., Rodríguez, V.A., Reidl, L. y Joya, L. (1998). *Estudio piloto de un programa de formación profesional para el psicólogo social*. México: UNAM.
- González, M. V. (2002), ¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica [versión electrónica], *Revista Cubana de Educación Superior*, 22 (1), 45 – 53.
- Grassau, E. (1989). Técnicas e instrumentos para la evaluación del currículo. En J. Chávez y T. Zamora (Com.), *Antología de evaluación curricular*. México: UNAM.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1988). Do inquiry paradigms imply inquiry methodologies? En D. Fetterman (Ed.), *Qualitative approaches to evaluation in education*. New York: Praeger
- Guerrero, A., Mendoza, J., Morales, R. y Ruiz, E. (1996). Las relaciones del psicólogo con los planes de desarrollo y las necesidades sociales. En Comisión para el Cambio Curricular, *Diagnóstico del currículum actual de la Facultad de Psicología*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Guzmán, J. C., Valenzuela, O. G., Larrauri, T. R. y López, J. A. (2003). La evaluación curricular en la década de los noventa. En A. Díaz Barriga (Coord.), *La investigación*

- curricular en México. La década de los noventa. Vol. V. (Cáp.5). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.*
- Hawes, G. y Donoso, S. (2003). Currículum universitario. Características, construcción, Instalación [versión electrónica]. *Instituto de Investigación y Desarrollo Educational*. Universidad de Talca. Extraído el 21 de febrero de 2007 de [http://www.otalca.cl/mecesup/html/proyecto\\_tal0101/2003](http://www.otalca.cl/mecesup/html/proyecto_tal0101/2003).
- Heevel, A., Joostens, T. & Heijnen, G. (1993). *Doability of curricula*. Holland: Swets & Zeitlinger Ed.
- Hernández, L. E. (2006). Panorama del mercado laboral de profesionistas en México [versión electrónica]. *Ejournal*. Extraído el 13 de septiembre de 2006 de <http://www.ejournal.unam.mx/ecunam/ecunam2>.
- Herrera, M. A. (1989). Seguimiento de egresados de las generaciones 77 – 81 y 78 – 82 de la carrera de psicología ENEP Zaragoza. En J. Urbina (Com.), *El psicólogo: Formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM
- Herrera, M. A. (1993). La formación profesional del psicólogo [versión electrónica]. *Perfiles Educativos*, 59.
- Hollister, R., Kemper, P. & Wooldridge, J. (2000). Conexión entre el análisis de proceso y el análisis de impacto. En T. D. Cook & Ch. S. Reichardt (Eds.), *Métodos cualitativos y Cuantitativos en investigación evaluativo (Cáp. 8)*. Madrid: Ed. Morata.
- Horruitiner, S. P. (2006). El reto de la transformación curricular [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 1 – 13.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2004). *Hacia un nuevo paradigma para la evaluación educativa*. Extraído el 13 de abril de 2007 de [http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos\\_pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/documentos_pdf).
- Jurado, S. (1982). *Sesenta años en la historia de la psicología en México (1900 – 1960)*. Tesis de Licenciatura, Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Iztacala, UNAM.
- Lara, T. L. (1983). La fundación de la facultad de psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. En F. García (Ed.), *Una década de la facultad de psicología: 1973 – 1983* (pp. 87 – 198). México: UNAM.
- Lara, T. L. (1993). 20 años después: memorias en torno a la creación de la facultad de Psicología. En J. Urbina (Com.), *Facultad de Psicología: Testimonios de 20 años*

- 1973– 1993. México: UNAM.
- Lascorz, A. (15/12/2006). *Un marco teórico para estudiar las profesiones*. Extraído el 21 De febrero de 2007 de <http://www.redasociativa.org/zambra/modules>.
- Le Compte, M. D. (1995). Un matrimonio conveniente: Diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *RELIEVE*, 1(1). Extraído el 11 de abril de 2007 de <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm>.
- Legislación Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de México*. (2000). México: UNAM.
- Legorreta, C. Y. (2001). Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación. En ANUIES (Ed.), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta Metodológica para su estudio* (Cáp. 5). México: ANUIES.
- López Arce, C. A. M. (2005). *El currículum en la educación superior: Un enfoque postmoderno basado en competencias*. Tesis de Maestría no publicada, México: Universidad Panamericana.
- López, M. K. M. y Burgos, F. B. (2003). Estudio de egresados de la licenciatura en Psicología de la Universidad de Sonora [versión electrónica]. *Colección Documentos de Investigación Educativa*. Universidad de Sonora. Extraído el 3 de marzo de 2007 de <http://www.egresados.uson.mx/estudiosdeopinion/Psicología.pdf>.
- Macedo, T. M. (2003). *El subempleo como derivado del desempleo en las profesiones. El caso de psicología clínica*. Tesis de Maestría no publicada, México: UAQ.
- Macotela, F. S. y Castañeda, R. I. (1996). El sistema de prácticas de psicología educativa en el marco del currículum vigente. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(2), 46 – 64
- Macotela, F. S. (2007). Replanteando la formación de psicólogos: Un análisis de problemas y algunas alternativas de solución [versión electrónica]. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12 (1), 5 – 25.
- Malagon, P. L. A. (25/04/04). Educación, trabajo y globalización: una perspectiva desde la Universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 21. Extraído el 1 de marzo de 2007 de [http://www.rieoei.org/edu\\_sup21.htm](http://www.rieoei.org/edu_sup21.htm).
- Mancilla, M. L. (1993). Quimera a los 20 años. En J. Urbina (Com.), *Facultad de Psicología: Testimonios de 20 años 1973– 1993*. México: UNAM.
- Mercado A. y Planas, J. (2005). Evolución del nivel de estudios de la oferta de trabajo en

- México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (25), 315 – 344.
- Moreno, M. P. (1997). La vinculación educación – empleo y el PDE 1995 – 2000 [versión electrónica]. *Perfiles Educativos*, 75.
- Muchuca, V. M. (1982). *Evaluación de la eficiencia de un programa de maestría en ciencias de la educación*. Tesis de Maestría, México: UNAM.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (1996). Evaluación de la calidad de la Educación [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 215 – 230.
- Ortiz, V. G. R. (23/11/2005). La formación de licenciados en psicología. *Foro Formación de Recursos Humanos en Salud, Estado Actual y Perspectiva*. LIX Legislatura de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Extraído el 26 de agosto 2007 de <http://www.cneip.org/entexite/noviembre2005.pdf>.
- Patton, Q. M. (1986). *Qualitative evaluation methods*. California: Sage, Pu.
- Patton Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. California: Sage, Pu.
- Peralta, A. J. (1999). La universidad latinoamericana y el currículum de psicología: una oportunidad para la innovación. En F. G. Vázquez y G. J. Martínez (Eds.), *La formación del psicólogo en México*. México: Universidad Latinoamericana.
- Peterson, R. L., Peterson, D.R., Abrams, J. C. & Stricker, G. (1997). The National Council of Schools and Programs of Professional Psychology: Educational model. *Professional Psychology Research and Practice*, 28 (4), 373 – 386.
- Posada, A. R. (25/04/2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplina y Trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2. Extraído el 28 de febrero 2007 de <http://www.rieoei.org/deloslectores2.htm>.
- Programa de Psicología Clínica. Licenciatura en Psicología*. (2002). México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Propuesta de estructura curricular y estrategia de acción para modificar el Plan de Estudios de la carrera de Psicología*. (2002). México: Fac. de Psicología, UNAM.
- Propuesta final de estructura curricular que la Comisión de Trabajo Académico presenta al H. Consejo Técnico*. (2003). México: Fac. de Psicología, UNAM.
- Ramírez, S. (1983). Influencia del psicoanálisis en la formación del psicólogo graduado en la UNAM. En F. García (Ed.), *Una década de la facultad de psicología: 1973 – 1983* (p. 15 – 16). México: UNAM.

- Ratcliff, J. (1993). The effect of coursework on the general learning of university students: dutch and american systems. En A. Heevel, T. Joostens & G. Heijnen (Eds.), *Doability of curricula*. Holland: Swets & Zeitlinger.
- Recomendaciones del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología sobre la integración y desarrollo curricular. (1976). *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 2 (2), p. 114.
- Reidl, M. L. (2005). *4 Informe de actividades. Mayo 2001 – mayo 2005*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Ribes, I. E. (1989). Innovación educativa en enseñanza superior, reflexiones sobre una experiencia trunca. En J. Urbina (Com.), *El psicólogo: Formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- Rivera, S. R. y Urbina, S. J. (1989). Estadísticas básicas sobre la formación de psicólogos en México. En J. Urbina (Com.), *El psicólogo: Formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México: UNAM.
- Riveira, P. M. (1993). Facultad de Psicología: remembranza, actualidad y proyecto. En J. Urbina (Com.), *Facultad de Psicología: Testimonios de 20 años 1973– 1993*. México: UNAM.
- Rizo, M. F. (2001a). Estudio de la eficiencia en cohortes aparentes. En ANUIES (Ed.), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta Metodológica para su estudio* (Cáp.1). México: ANUIES.
- Rizo, M. F. (2001b). Sistemas de información para el estudio de las trayectorias escolares. En ANUIES (Ed.), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta Metodológica para su estudio* (Cáp.3). México: ANUIES.
- Rossi, P. H, y Freeman, H. E. (1989). *Evaluación un enfoque sistemático para programas sociales*. México: Ed. Trillas.
- Ruiz, L. E. (1993). *Propuesta y desarrollo de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior*. Tesis de Maestría no publicada, México: Facultad de Psicología, UNAM
- Ruiz, L. E. (20/02/2006). *Carta a Dra. Lucy M. Reidl Martínez. Directora de la Facultad de la Facultad de Psicología de la UNAM*. Extraído el día 13 de marzo de 2007 de <http://132.248.25.194:8080/site/servcom/camcur/pdf/Doc.EstelaRuizLarraguivel.pdf>.
- Salas, Z. W. (2005). Formación por competencias en educación superior. *Revista*



- Iberoamericana de Educación*, 36. Extraído el 28 de febrero de 2007 de [http://www.rieoei.org/edu\\_sup36.htm](http://www.rieoei.org/edu_sup36.htm).
- Sánchez, G. A. G. (04/2002). Los profesionales de ciencias de la salud en el mercado laboral. *Investigación en Salud Universidad de Guadalajara*. Extraído el 6 de septiembre de 2007 de <http://www.cucs.udg.mx/invsalud/abril2002/art6htm>.
- Sánchez, S. J. J. (1997). *Facultad de Psicología, UNAM 1998 -1997*. México: Fac. Psicología, UNAM.
- San Martín, R. V. (10/05/2002). La formación en competencias: el desafío de la educación superior en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación* 12. Extraído el 1 de marzo, 2007 de [http://www.rieoei.org/edu\\_sup12.htm](http://www.rieoei.org/edu_sup12.htm).
- Schön, D. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Ed. Paidós.
- Sechrest, L. (1990). A case for separate – but - equal in clinical training. En L. Bickman & H. Ellis (Eds.), *Preparing psychologists for the 21<sup>st</sup> century: Proceedings of the National Conference on Graduate Education in Psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Pu.
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2006). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo de 2006*. Extraído el 19/09/2006 de <http://www.observatoriolaboral.gob.mx>.
- Stufflebeam, D. L. (1973). Hacia una ciencia de la evaluación educativa. En J. Chávez y T. Zamora (Com.), *Antología de evaluación cunicular*. México: UNAM.
- Taba, H. (1983). La evaluación de los resultados del currículo. En J. Chávez y T. Zamora (Com.), *Antología de evaluación cunicular*. México: UNAM.
- Tiana, A. (1996). Evaluación de la calidad de la educación [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 37 – 61.
- Tyler, R. (1982). ¿Cómo evaluar la eficacia de las actividades de aprendizaje? En J. Chávez y T. Zamora (Com.), *Antología de evaluación cunicular*. México: UNAM.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1998). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior [versión electrónica]. *Perfiles Educativos*, 79 – 80.
- Universidad de Occidente. *Estudio de egresados*. Extraído el 5 de septiembre 2006 de <http://aip.sinaloa.gob.mx/NR/Estudiodeegresados.pdf#search=>

- Valenti, G. y Varela, G. (1994). Una visión comparada de la evaluación de la educación Superior [versión electrónica]. *Perfiles Educativos*, 64, 38 – 46.
- Valenti, G. y Varela, G. (1998). Construcción analítica del estudio de egresados. En ANUIES (ed), *Esquema básico para estudios de egresados en educación superior*. México: ANUIES.
- Vázquez, F. G. y Martínez, G. J. (1999). *La formación del psicólogo en México*. México: Universidad Latinoamericana.
- Vélaz de Medrano, C., Blanco, A., Segalerva, A. y Del Moral, M. E. (1995). *Evaluación de programas y de centros educativos. Diez años de investigación*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Velásquez, V. M. (1996). Evaluación de la calidad de la educación [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10, 197 – 211.
- Verdugo – Lucero, J. C., Monroy, G. C., Márquez, G. C. y Ceja, C. M (2005). *La formación profesional de psicólogos: El currículo integrado y aprendizaje centrado en el estudiante (CIACE – Psicología), una experiencia diferente*. Colima, Méx.: Facultad de Psicología, Universidad de Colima.
- Viladot, V. G., Zabalza, B. M. A. Gairín, S. J. y Domínguez, F. G. (2005). *Universidad y formación profesional: los retos de la formación superior*. Trabajo presentado en IV Congreso de Formación para el Trabajo, noviembre, Zaragoza, España.
- Weiss, C. (1982). Formulación de la pregunta y medición de la respuesta. En J. Chávez y T. Zamora (Com.), *Antología de evaluación cunicular*. México: UNAM.
- Wijnen, N. & Wofhagen, I. (1993). Stimulating study progress in the Netherlands. En A. Heevel, T. Joostens & G. Heijnen (Eds.), *Doability of curricula*. Holland: Swets & Zeitlinger.
- Wikipedia. (03/2007). *Profesión*. Extraído el 12 de marzo, 2007, de <http://es.wikipedia.org/wiki/Profesi%C3%B3n>
- Zabalza, B. M. A. (2005). *La formación por competencias: Entre la formación integral y la empleabilidad*. Trabajo presentado en el IV Congreso de Formación para el Trabajo, noviembre, Zaragoza, España.

**ANEXO**

## **PROYECTO PARA OPTIMIZAR LA ENSEÑANZA Y LA PROFESIONALIZACIÓN DEL PSICÓLOGO CLÍNICO**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO.**

La Universidad Nacional Autónoma de México tiene entre sus objetivos principales la formación de profesionistas de excelencia. A la Facultad de Psicología le corresponde la preparación de un alto porcentaje de los especialistas en esta disciplina.

El plan de estudios de la licenciatura actualmente vigente, se desarrolla en nueve semestres, seguidos del servicio social obligatorio (480 horas) y el trabajo de tesis o tesina para obtener el título profesional correspondiente. Este plan comprende dos ciclos: en el primero (1° al 6° semestres) se ofrece una introducción general a la psicología que incluye las materias del denominado “Tronco Común”. El segundo ciclo (7° al 9° semestres) está dividido en seis “áreas de semiespecialización”: psicología del trabajo, social, psicofisiología, general experimental, educativa y clínica.

Este segundo ciclo tiene como objetivo formal, que el alumno aprenda y pueda reflexionar sobre los temas teóricos de la semiespecialidad que cursa, se familiarice con sus aspectos instrumentales, metodológicos – técnicos, y adquiera habilidades y cierto grado de destreza para aplicarlos e intervenir en los problemas propios de su campo de trabajo. Y llegue, así mismo, a concluir sus estudios y se titule con la presentación de una tesis o tesina. En síntesis, que esté capacitado y en condiciones para desempeñarse idóneamente en la profesión.

Del total de alumnos que cursan áreas de semiespecialización, un elevado porcentaje escoge el Área Clínica. Si consideramos el quinquenio 1990 – 1995, alrededor del 50% del total de estudiantes pertenece a esta área.

El programa de psicología clínica se forma por 20 asignaturas, doce de las cuales incluyen teoría y práctica. Sin embargo, un problema serio del área es la carencia de un programa académico – institucional, que articule en forma organizada y sistemática los contenidos teóricos con sus correspondientes prácticas clínicas.

Esta situación ha determinado, que los psicólogos clínicos egresados de nuestra Universidad carezcan de las habilidades necesarias para un desempeño profesional acorde con las demandas propias y en constante cambio del sector laboral. Así por ejemplo, un estudio realizado con 702 psicólogos, muestra que las principales deficiencias reportadas, en orden de importancia, son: falta de práctica, bases teóricas débiles y desvinculación de lo aprendido con los problemas reales de la profesión

(Martínez, y Urbina, 1989). Además, podemos agregar, solamente un número muy limitado de egresados logra la titulación, la mayoría permanece por períodos muy prolongados, o indefinidamente en calidad de “pasantes”. Cabe señalar que esta situación no es exclusiva del Área Clínica.

Como un de los tantos efectos negativos producto de lo antes expuesto, la representación (social – institucional – personal) de nuestros egresados es, con frecuencia, la de “profesionistas de segunda clase”. Hecho que constituye, de entrada, un franco obstáculo para la obtención de empleo y descalifica su futura actuación profesional.

Es a partir de la identificación de este problema que se deriva la necesidad de elaborar proyectos que articulen los contenidos teóricos con la práctica. De esta forma, el presente proyecto tiene como objetivo fundamental proponer una alternativa para solucionarlo o, al menos, disminuir los alcances del grave problema (o problemas) descrito (s).

Para el logro de este objetivo diseñamos un programa multidimensional cuyo eje directriz gira alrededor de la **articulación teoría – práctica supervisada – investigación clínica** y establece, como lógica consecuencia, un puente entre estudios curriculares y titulación. Este diseño integra los siguientes puntos:

- a) Adecuación de los contenidos conceptuales programáticos a las necesidades propias del trabajo y ámbitos profesionales.
- b) Organización, integración y coordinación de las actividades prácticas, de acuerdo con nuestro Plan de Estudios y las principales demandas y lineamientos de las instituciones hospitalarias y de servicios comunitarios donde éstas se efectuarán (La Facultad cuenta ya con algunos convenios).
- c) Promover, la inclusión de los alumnos en otras actividades intra o extra institucionales, pertinentes para su formación y profesionalización, tales como Congresos, Juntas Clínicas, Discusión de Casos Clínicos, Presentación de Trabajos, etc.
- d) Supervisión académica (teórica – metodológica y técnica) de la práctica clínica, realizada por especialistas calificados.
- e) Monitoreo del desempeño profesional dentro de la institución, hecho por profesionistas de la misma (psicólogos, médicos, etc.).
- f) Fomentar el “espíritu” o actitud para investigar (observar, plantearse preguntas) durante y como parte de la formación clínica.

- g) Psicoterapia didáctica grupal para los estudiantes.
- h) Servicio social y trabajo de tesis integrados al trabajo institucional y sobre problemas detectados en el mismo.

Esta propuesta se fundamenta, en las recomendaciones para la integración y desarrollo curricular de los programas de estudios en psicología, emitidas por el Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación en Psicología (CNEIP), tales como: adecuar su diseño a las necesidades nacionales y sociales; promover la inclusión del psicólogo en grupos de trabajo interdisciplinario; enfatizar en la práctica profesional (CNEIP, 1976).

Consideramos pertinente acentuar la importancia que reviste la inserción temprana y más o menos prologada de los alumnos en las instituciones asistenciales. Partimos del fundamento de que sólo una práctica clínica realizada en escenarios laborales reales y bajo supervisión calificada, permite al estudiante iniciarse PROFESIONALMENTE en las técnicas psicodiagnósticas y terapéuticas, así como aplicar los conocimientos teóricos a situaciones o problemas concretos del quehacer institucional. El alumno puede constatar cómo la teoría se realiza en la práctica y cómo ésta enriquece y resignifica al marco teórico fundante. Además, es la única manera, pensamos nosotros, de que el futuro profesional logre conocer y confrontar sus habilidades, adquiera destreza y comience a desarrollar un estilo personal y creativo para investigar, reflexionar e intervenir sobre los problemas inherentes a su campo laboral (Castro y Engelhart, 1993). Esta inserción temprana al área de trabajo facilita, así mismo, la integración del psicólogo a equipos interdisciplinarios de investigación y asistencia en los sectores de salud y servicio comunitario.

Esperamos, que, a través de una instrumentación eficiente de este proyecto, se formen profesionistas con las características asentadas en el “perfil profesional del psicólogo clínico mexicano” (CNEIP, 1978) proporcionar un marco conceptual (referencial – operativo) mediante el cual el estudiante: detecte, reconozca y diferencie la psicopatología y los trastornos de personalidad; aplique, califique, interprete e integre los resultados del psicodiagnóstico, y pueda planea y aplicar intervenciones en los ámbitos individual, de grupo o comunitario, mediante las técnicas psicoterapéuticas adecuadas. Y propiciar, secundariamente, una mejor salud mental en México (Serra, 1989).

## **OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO**

Proporcionar a los alumnos participantes una formación profesional integral cuyo eje directriz se al articulación entre los contenidos teóricos del plan de estudios y la práctica clínica supervisada. Es a partir de esta articulación que los alumnos podrán adquirir los conocimientos teóricos y las habilidades necesarias para responder a las demandas del ejercicio profesional de la psicología.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL PROYECTO**

Se espera que durante su formación, el alumno adquiriera las habilidades para:

- Diagnosticar los trastornos psicopatológicos. Implica la aplicación de técnicas y procedimientos psicológicos que le permitan identificar, delimitar, aplicar e integrar un psicodiagnóstico de una situación problemática dentro de un contexto determinado.
- Planear y aplicar diversas técnicas de intervención psicoterapéutica, como terapia breve, focalizada, intervención en crisis, psicoprofilaxis quirúrgica, terapia de orientación y apoyo, etc. En diferentes modalidades, como puede ser individual, familiar o de grupo. Dirigidas a diversos grupos de edad.
- Trabajar de manera interdisciplinaria con otros profesionistas que laboran en las instituciones donde se llevarán a cabo las prácticas clínicas.
- Que además de la práctica clínica, el alumno realice el servicio social y el trabajo de tesis. En este proyecto se espera cuando menos alcanzar un 70% de titulación.

## **MÉTODO**

El proyecto abarcará los siguientes aspectos y/o actividades:

- a) Selección de alumnos
- b) Adecuación de los contenidos teóricos a las necesidades del campo profesional
- c) Organización y coordinación de las prácticas clínicas en las instituciones asistenciales
- d) Inserción en otras actividades intra o extrainstitucionales pertinentes
- e) Supervisión académica teórica, metodológica y técnica de la práctica clínica.
- f) Psicoterapia didáctica grupal.
- g) Servicio social y trabajo de tesis integrados a la práctica clínica.

#### **a). Selección de alumnos**

Se realizará a partir de una serie de requisitos que consideramos indispensables para su permanencia y éxito dentro del proyecto: promedio mínimo de 8.5, interés, motivación, tiempo disponible, ausencia de psicopatología que ponga en riesgo la atención a los usuarios de las instituciones, etc.

Además, deberán inscribirse a un grupo cerrado ex profeso para los alumnos seleccionados, ya que se impartirán cada semestre las cinco asignaturas correspondientes al plan de estudios vigente en el área. En el noveno semestre se incluirá una materia adicional (Métodos y técnicas de Investigación, perteneciente al plan de estudios del área de psicología social), que tiene por fin guiar a los alumnos en la elaboración de sus proyectos de tesis.

#### **b) Adecuación de los Contenidos Teóricos**

A continuación presentamos la currícula distribuida por semestres:

##### **7° semestre**

- Diagnóstico Psicométrico en Clínica
- Teoría y Técnica de la Entrevista
- Introducción a la Psicoterapia
- Psicodinámica de Grupos I
- Modificación de Conducta



### **8° semestre**

- Psicopatología de la Época del Crecimiento y Desarrollo del Hombre
- Teoría General y Especial de las Neurosis
- Pruebas de la Personalidad
- Psicología Clínica y Psicoterapia I
- Psicodinámica de Grupos II

### **9° semestre**

- Integración de Estudios Psicológicos
- Teoría General y Especial de las Psicosis
- Psicología Clínica y Psicoterapia II
- Métodos y Técnicas de Investigación
- Teorías de la Personalidad II

En los períodos ínter semestrales, se proporcionarán otros seminarios y talleres para enriquecer y complementar su formación. Los contenidos de éstos de establecerán en función de las necesidades que surjan durante el desarrollo de cada período semestral.

### **c) Organización y coordinación de las actividades prácticas en las Instituciones de Salud y/o Servicio Comunitario.**

Este punto es de fundamental importancia en el modelo integral (multidimensional) propuesto. Aquí los alumnos tienen la oportunidad de articular los conocimientos teóricos y las técnicas de intervención aprendidas para la solución de los problemas específicos que les plantea el ejercicio en escenarios reales de trabajo, pues sólo a través del “saber hacer” podrán adquirir las destrezas requeridas para desempeñarse profesionalmente.

Para la realización de estas actividades, la Facultad de Psicología cuenta ya con algunos convenios establecidos con diferentes instituciones de los sectores de salud y Servicio Comunitario, tales como el Instituto Nacional de Pediatría, el Hospital Psiquiátrico Infantil “Juan N. Navarro”, Hospital de PEMEX, Instituto Nacional de la Comunicación Humana, etc. Más adelante será necesario establecer nuevos convenios que permitan extender el número de sedes donde los alumnos puedan realizar las estancias prácticas.

La práctica de los alumnos que cursen el **séptimo semestre** consistirá en juego de roles en técnica de entrevista, revisión de historias clínicas, análisis de videos con temas

específicos, propedéutico de introducción al trabajo institucional y visitas de observación a las distintas instituciones.

En el **octavo semestre**, los estudiantes se insertarán a los escenarios institucionales dos días a la semana, para cubrir un mínimo de 12 horas semanales de práctica clínica. Las primeras semanas (dos o tres), constituyen el período de inducción o adaptación a la institución, con la finalidad de que conozcan el funcionamiento, organización y normas de la sede. Una vez lograda ésta, los estudiantes se designan a un servicio o departamento específico donde realizarán entrevistas clínicas, aplicación, calificación, interpretación e integración de estudios psicológicos.

Durante el **noveno semestre**, además de las actividades antes mencionadas, comienzan a planear y efectuar intervenciones psicoterapéuticas breves, focalizadas, de apoyo, intervenciones en crisis, psicoprofilaxis quirúrgica, orientación familiar, etc. Tanto a nivel individual como grupal y dirigida a diferentes grupos de edad: niños, adolescentes, adultos. Al mismo tiempo, los alumnos empezarán a trabajar sobre el diseño de sus proyectos de tesis, a partir de los problemas o áreas de interés que surjan del quehacer institucional.

Al término de este semestre, los alumnos realizarán el *servicio social* y desarrollarán simultáneamente las investigaciones presentadas en sus proyectos, cuyo producto final será la tesis recepcional. En esta etapa asisten a la institución de 5 a 6 horas diarias, de tal manera que acumulen de 25 a 30 horas semanales.

Para la realización de este programa, los hospitales o instituciones de servicio comunitario proporcionarán a los alumnos los espacios y pacientes o usuarios pertinentes, así como supervisión *in situ* y les designarán un monitor o supervisor (psicólogo o médico, según sea el caso), cuyas funciones serán asignar lugar de adscripción al alumno, supervisarlos en aspectos como asistencia, puntualidad, interés, motivación y asesorarlo técnicamente. Corresponde también a la institución evaluar el desempeño de los estudiantes en función de los factores mencionados. Al finalizar cada semestre de estancia institucional, los monitores entregarán un reporte escrito con la evaluación de la práctica de cada estudiante, y se realizarán reuniones de evaluación, para retroalimentar el proceso y efectuar los ajustes necesarios.

En algunas instituciones los alumnos contarán, además del supervisor *in situ* con el apoyo de un maestro de la Facultad, cuyas funciones serán asesorarlos en aspectos técnicos y académicos y ayudarlos a resolver situaciones imprevistas o críticas que

pudieran presentarse. El maestro que funja como asesor técnico deberá asistir a la institución por lo menos una vez a la semana.

La característica principal de la práctica institucional es su carácter “integral”, es decir, que corresponde a todo el bloque de materias de un semestre e integra así mismo, la información y conocimientos previos.

#### **d) Inserción en otras actividades intra y extra institucionales pertinentes.**

Consideramos importante que el alumno además de realizar las actividades prácticas obligatorias, se involucre en otras tareas que profundicen y enriquezcan su proceso de formación y profesionalización. Dentro de éstas caben citar: la asistencia a juntas clínicas, recorridos de sala, discusión de casos clínicos, observación a través de la cámara de Gessell, conferencias, congresos, exposiciones, etc.

#### **e) Supervisión académica: teórica, metodológica y técnica de la práctica clínica**

Este es uno de los ejes directrices más importantes del proyecto y se encuentra íntimamente relacionado con el concepto de vinculación teoría – práctica, ya que no es posible concebir a la práctica sin su correspondiente supervisión. A través de ésta, se pretende que las actividades del alumno en una institución reciban una adecuada asesoría que les den “una razón de ser”, es decir, que estén fundamentadas en un marco teórico sólido y significativo, tanto para la institución como para el profesional en formación.

Los supervisores académicos son personal docente de la Facultad y profesionales expertos en el área de trabajo en que el estudiante se desempeñe en la institución a la que asista. A cada supervisor, se le asignarán 3 o 4 estudiantes quienes acudirán a la asesoría semanalmente con una duración de dos horas aproximadamente.

En la supervisión, el maestro revisa el material referente a las actividades que el alumno realiza en la práctica, resuelve dudas, hace aclaraciones, rectificaciones y/o recomendaciones, guía, presenta alternativas, reflexiona junto con el alumno sobre los problemas que enfrenta en la práctica, introduce al estudiante en el conjunto de prácticas que definen a la profesión y sugiere lecturas pertinentes. Así mismo, el supervisor debe promover una actitud de investigación en los alumnos durante y como parte de su formación profesional.

El supervisor puede mantenerse para un mismo grupo durante toda su estancia en la institución o bien podrá cambiar semestralmente dependiendo de las características de la

práctica (psicodiagnóstico o intervención. Sector salud o comunitario). Así mismo, fungirá como director de tesis de los alumnos a los cuales supervise; con ello se busca la optimización de tiempo y recursos con que se cuenta. Al final de cada semestre, el supervisor presenta un informe escrito sobre el desempeño del alumno en la supervisión. Deberán especificarse cumplimiento formal, interés, aplicación de conocimientos teórico – prácticos y habilidades en el campo de la práctica, así como posibles sugerencias para que mejore la eficiencia y calidad de su trabajo clínico.

#### **f) Psicoterapia didáctica grupal**

Este elemento se fundamenta en la naturaleza de las tareas clínico – institucionales, donde emergen problemas bio-psico-sociales graves y muerte de pacientes que, como es lógico suponer, movilizan profundas ansiedades en los estudiantes que si no son contenidas y analizadas repercutirán tanto en su trabajo institucional como en su propia salud mental.

Con el fin de prevenir situaciones de este tipo, se organizarán grupos de psicoterapia. Cada grupo estará conformado con ocho o diez alumnos y será conducido por un psicoterapeuta que podrá ser personal docente perteneciente a la facultad, o bien externo. Las sesiones psicoterapéuticas tienen una duración promedio de dos horas y una frecuencia semanal, se realizarán en las instalaciones de la Facultad de Psicología, o de ser necesario, en los consultorios de los psicoterapeutas externos.

Así mismo, la psicoterapia tiene el carácter de *didáctica* por que a través de ella, el estudiante, además de revisar sus propios procesos y conflictiva interna en relación con los pacientes, aprende sobre la técnica psicoterapéutica.

#### **g) Servicio social y trabajo de tesis integrados a la práctica clínica**

El servicio social y el trabajo de tesis son actividades que no se encuentran directamente incluidas en el plan de estudios de la Facultad; o sea que, aunque son requisitos para la obtención del título profesional, el alumno no obtiene créditos por ellos.

Se ha encontrado que la principal dificultad que enfrentan las instituciones que reciben practicantes del servicio social, es la corta duración de las estancias y en consecuencia, la relativa falta de adecuación del trabajo a las necesidades y problemáticas de las mismas. Así, cuando el estudiante comienza a conocerlas bien y a adaptarse, tiene que abandonarlas. En estas condiciones aprende y aporta poco y la institución invierte comparativamente mucho tiempo y recursos en su capacitación. Por esta razón, este

proyecto incluye e integra en forma continua y sistemática el servicio social y la realización de la tesis profesional.

El proyecto abre, asimismo, nuevas e importantes líneas de investigación en el campo de la psicología clínica, que involucran a académicos y estudiantes de la Facultad, así como a profesionistas y población asistida en las diferentes instituciones que participan en su desarrollo.

## ACTIVIDADES

- La coordinación del proyecto diseña la convocatoria dirigida a los estudiantes que deseen ingresar al proyecto, en la cual se especifican los requisitos de

ingreso. Para la difusión de la convocatoria se realizarán carteles y se publicará en la gaceta escolar.

- La coordinación contacta a las instituciones que participarán en el Proyecto.
- La coordinación se reúne con las autoridades de las instituciones, con el fin de dar a conocer el Proyecto. También se acuerda la organización de las actividades.
- La institución designa al monitor o supervisor que estará a cargo de los alumnos.
- La coordinación del Proyecto elabora los horarios de clase considerando la carga teórica, la práctica, supervisión y psicoterapia. Los horarios se entregan a la Coordinación del área clínica para que a su vez realicen la selección de aulas.
- La coordinación del Proyecto realiza visitas a futuras instituciones para conocer su infraestructura y los servicios que ofrecen.
- La coordinación del Proyecto efectúa una reunión de información general con los alumnos interesados en ingresar al programa.
- Los alumnos entregan historias académicas y asisten a las entrevistas de selección, sea individual o grupal.
- Se informa a los alumnos seleccionados de su aceptación.
- Los alumnos elegidos se inscriben al grupo indicado.
- La coordinación del proyecto se reúne con el personal académico que participará en el programa: maestros, supervisores, psicoterapeutas, responsables institucionales, con la finalidad de establecer acuerdos sobre el modo de operación
- Inicio de clases. Profesores y alumnos inician las clases.
- La coordinación se reúne con los alumnos para organizar las visitas a las diferentes instituciones (7° semestre).
- Los alumnos realizan visitas programadas a todas las instituciones. En estas visitas, un responsable de la institución les ofrece un recorrido y explica la función y servicios de la misma.
- Durante el 7° semestre los profesores proporcionan práctica simulada.
- La coordinación distribuye a los alumnos por institución en función de sus preferencias (al inicio del 8° semestre).
- Las coordinadoras realizan curso de sensibilización, inducción o propedéutico para introducir y facilitar la inserción de los alumnos a la institución.
- Los alumnos de 8° semestre comienzan la práctica clínica. Se efectúa la adaptación a la institución.
- Las coordinadoras asignan supervisores a los alumnos.
- Los alumnos inician supervisión con una frecuencia semanal.
- Las coordinadoras conforman los grupos psicoterapéuticos
- Se desarrolla la psicoterapia didáctica de grupo en sesiones semanales (Psicoterapeuta y alumnos)
- A mitad del semestre se realiza sesión de trabajo, donde participan coordinadoras, maestros, supervisores, psicoterapeutas, responsables institucionales, con la finalidad de revisar los avances, detectar y realizar ajustes.
- Las coordinadoras realizan visitas periódicas a las instituciones con la finalidad de supervisar el desarrollo del programa.
- Las coordinadoras realizan reuniones de trabajo con los alumnos en diferentes fases del programa, con el objetivo de resolver dudas y prevenir y/o solucionar posibles problemas.

- Al final de semestre se realiza reunión de evaluación con todos los involucrados en el desarrollo del programa, con el fin de valorar los avances, problemas, desempeño de los alumnos, etc.
- Los alumnos asisten a cursos intersemestrales
- Los alumnos de noveno semestre continúan con las prácticas dos veces por semana
- Los alumnos en fase de servicio social asisten a las instituciones diariamente, por 5 o 6 horas hasta finalizar el servicio y el proyecto de investigación.
- Los alumnos se titulan una vez que hayan terminado sus investigaciones.
- Cada año vuelve a comenzar el ciclo: convocatoria – selección – ingreso – inicio de clases – visitas a las instituciones – asignación de instituciones – adaptación a la institución – comienzo de la práctica clínica, supervisión y psicoterapia – clases – evaluación – cursos intersemestrales – servicio social – desarrollo de la investigación para tesis – titulación.