



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 22 No. 2

Junio de 2019

SOBRE LA FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA: LA IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN ESTUDIANTIL

Francisco Aguilar Guevara¹ y Daniel García Gallardo²
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México

RESUMEN

En el presente escrito se presenta un panorama del estado actual de psicología y se reconoce, entre otras características, su estado de desacuerdo paradigmático. Se identifica³n algunos problemas y complicaciones propios del estado paradigmático de esta disciplina y se subrayan aquellos relacionados con la formación de nuevos psicólogos. Entre los problemas más apremiantes se encuentran los relacionados con la formación ecléctica que resulta de la incorporación de marcos teóricos con criterios políticos y no académicos en la formación de nuevos psicólogos; los planes de estudio defectuosos; las estrategias didácticas deficientes perpetuadas tradicionalmente y fundamentadas en concepciones erradas de lo que es el conocimiento. Como elemento crucial del presente escrito, se realizan propuestas de mejora para la formación de profesionales en psicología a partir de dos ejes generales, a saber, posibilidades de acción institucional y posibilidades de acción individual. Las principales propuestas en lo institucional están relacionadas con la incorporación de las nociones de habilidad y competencia en el diseño de estrategias didácticas. En el caso de la acción individual se propone como eje principal el aumento en la participación de los estudiantes en actividades de investigación.

¹ Doctor en Psicología, Profesor de asignatura "A" definitivo, UNAM FES Iztacala, correo: faguilar13@hotmail.com

² Licenciado y doctor en Psicología, Profesor de asignatura "A", UNAM FES Iztacala, correo: dgarcia.gallardo88@gmail.com

Palabras clave: Formación en psicología, Actividades de investigación, Habilidades, Competencias.

ON TRAINING IN PSYCHOLOGY: THE IMPORTANCE OF STUDENT RESEARCH

ABSTRACT

In the present paper the actual state of psychology as a discipline is stressed out, recognizing its paradigmatic disagreement state. Some problems and complications as a result of the paradigmatic state of psychology are mentioned and those related with training of new psychologists are emphasized. Some of the more troublesome issues are those related with eclectic training which is brought as a result of politic rather than academic criteria for their incorporation in psychological curricula; faulty curricula; deficient didactic strategies traditionally perpetuated, based on knowledge misconception. As a main element in this paper several proposals are included in order of psychological professionals training development, guided through two general axes: possible institutional actions and possible personal actions. Related with institutional possibilities insertion of ability and competence notions in didactic strategy design are proposed. In terms of individual possibilities the main proposal is in favor of an increased participation of students in research activities.

Key words: Psychological training, Investigation activities, Abilities, Competencies

Con el fin de aportar herramientas para la solución de los problemas que el desarrollo social ha traído consigo, en las últimas tres décadas ha existido un creciente interés respecto a la eficiencia de los sistemas educativos en todos los niveles. En el caso específico de la educación superior se han realizado numerosos esfuerzos por modificar los pobres resultados que se han obtenido con la estructura educativa vigente, entre los que se encuentran los bajos niveles de aprobación y aprendizaje (OCDE, 2016). Lamentablemente los esfuerzos realizados se han llevado a cabo de manera poco coordinada y, con ello, un crecimiento funcional caótico de la educación superior en nuestro país (Castañeda, 1995). Como consecuencia de ello ha existido un fortalecimiento de la rigidez y la inmovilidad que han caracterizado a las entidades educativas, causando un efecto en el ambiente general que se caracteriza por la disposición del ánimo estudiantil hacia una actitud de escepticismo y pesimismo derivado de

las constantes demandas de cambio que no han sido atendidas (Tedesco, 1994). En el caso de México, tal panorama se expresa de manera general en el grado de deserción reportado en todos los niveles de educación y en específico por la relación inversamente proporcional que se mantiene entre los niveles educativos superiores y la eficiencia terminal (SEP, 2010). Por ejemplo México ocupó el lugar 29 de los 29 países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en deserción a Nivel Medio Superior y a Nivel Superior en 2014, siendo la deserción en estos niveles de 53%.

Tal es el contexto institucional en el que tiene lugar el desarrollo académico de los estudiantes, cuyas actividades están reguladas por una serie de reglas y criterios confusos que repercuten de manera directa en su formación como profesionistas (Castañeda 1995). Aunque se reconoce que muchas veces la solución a los problemas educativos que promueven, entre otras consecuencias, la deserción académica, se encuentra distante y el alumno no tiene posibilidad real de contribuir a ella, también es importante reconocer, por un lado, que son los estudiantes el centro de atención de cualquier sistema educativo, y por el otro, que como tal, tienen un margen de participación claro para modular sus condiciones formativas. Por lo tanto, resulta evidente que el alumno debe poder favorecer su propia educación de alguna manera. Es por ello que el presente escrito tiene por objetivo describir algunas de las posibilidades de acción individual e institucional que podrían coadyuvar a mejorar las condiciones generales en las cuales se forman los estudiantes a nivel superior y en concreto los estudiantes de psicología. En aras de conseguir el objetivo mencionado se comenzará describiendo algunas problemáticas particulares del proceso de formación de profesionistas en psicología.

APUNTES SOBRE LA EDUCACIÓN EN PSICOLOGÍA

Desde hace tiempo la enseñanza de la psicología como disciplina que genera conocimiento que contribuye a la solución de las problemáticas sociales, se encuentra en un estado de redefinición de los proyectos científico-sociales que la sustentan (ver Herrera, 1993). Para hablar de la formación de psicólogos es

necesario describir algunos de los problemas que a esta disciplina aquejan, ya que, como se verá más adelante, es ésta la fuente primaria de varios inconvenientes.

En primera instancia es necesario mencionar que la psicología sufre de un problema peculiar en comparación con la mayoría de las demás disciplinas científicas: no existe un objeto de estudio único y consensado entre la comunidad disciplinaria. En términos de Kuhn (1970), la psicología se encuentra en un período pre-paradigmático, en el cual no existe un conjunto de criterios unificados y coherentes que guíen el quehacer científico y profesional de aquellos que se identifican como una única comunidad disciplinaria bajo el rubro de psicólogos. Ante esta situación es evidente que la psicología es, en el mejor de los casos, una disciplina con varios marcos teóricos o sistemas teóricos (vg. Marx y Hillix, 1979). Tal como lo ha denunciado y descrito Carpio (1992), no tomar en serio las necesidades impuestas por el estado de transición paradigmática puede acarrear serios problemas disciplinarios, algunos de los cuales se abordarán más adelante, entre los que se encuentran la formación de profesionales eclécticos o que no tienen claridad teórica y conceptual, la promoción de ejercicios profesionales cuya ética y calidad son cuestionables, la formación de profesionales que no tiene siquiera claridad sobre cuáles son los problemas que les corresponde o que no les corresponde resolver, entre otras.

Por su parte, Ribes (2000), ha argumentado que las tradiciones teórico-metodológicas que se identifican comúnmente como marcos teóricos, teorías, o sistemas teóricos, difieren en aspectos tan fundamentales como sus supuestos ontológicos y epistemológicos. La consecuencia obvia es la postulación de objetos de estudio diametralmente distintos, con propiedades o atributos inconmensurables entre sí. En el caso de que se acepte lo anterior, en realidad no es posible que aquello a lo que se le llaman marcos teóricos de una misma disciplina se vea como diferentes maneras de hacer lo mismo, como lo supone la postura que los considera distintos marcos teóricos unificados por un mismo objeto de estudio. De acuerdo con Ribes, se trata de diferentes formas de hacer cosas diferentes sobre objetos de estudio diferentes amparados bajo supuestos

filosóficos diferentes, lo que implica que en realidad no se trata de una disciplina pluriparadigmática sino, a final de cuentas, de varias disciplinas distintas.

Como producto de la confusión que priva en la comunidad psicológica, mencionada por Ribes (2000), se le imprime validez a preguntas del tipo: ¿Cuál de las teorías será la que se utilice en la formación de nuevos psicólogos? ¿Desde qué perspectiva diseñar el plan de estudios? ¿Cómo se incorpora la perspectiva teórica en la enseñanza de las diferentes disciplinas psicológicas? ¿Es posible mantener la congruencia en estas condiciones, entre lo que se enseña, cómo se enseña y para qué? Lógicamente tales interrogantes promueven distintas respuestas de las más variadas naturalezas, una de las cuales suele abogar por la formación supuestamente integral de los estudiantes, es decir, intentar impartirles durante la carrera lo básico de cada una de las teorías, de tal suerte que las conozcan todas y sean capaces de utilizar aquello que les sirva de cada una en su ejercicio profesional. De esta manera se supone que, al ampliar el rango de marcos teóricos que se manejan, se promueve la formación de estudiantes informados y capaces de solucionar problemas desde diversas naturalezas, creando profesionistas eficaces en ámbitos distintos. Sin embargo, en muchos casos la incorporación de nuevas perspectivas teóricas a los planes de estudio pretende ser justificada desde una supuesta pluralidad que a todas luces proviene de criterios e intereses políticos, más que académicos y que, tal como se describirá más adelante, el resultado, que es el eclecticismo formativo, acarrea problemas serios de numerosas índoles, desde inconvenientes lógicos en el discurso que los estudiantes utilizan, hasta problemas de mera implementación. Dicho de otra forma aquellas incorporaciones que provienen de criterios no académicos tienen serias repercusiones que sí son académicas y que terminan sufriendo los estudiantes.

PROBLEMAS INHERENTES A LOS CONTENIDOS CURRICULARES ECLÉCTICOS

Una de las primera implicaciones que se descuidan cuando se decide impartir una formación ecléctica es que las prácticas, el uso de terminologías y los contenidos

temáticos tan diversos, a los que los estudiantes son expuestos, adquieren significado a partir de su uso pertinente en distintas comunidades académicas, es decir, los contenidos temáticos de su enseñanza están generados a la luz de juegos de lenguaje (Wittgenstein, 1953), que resultan ser completamente distintos e inconmensurables entre sí. Así, necesariamente, lo que se imparte en una materia que pretende cubrir, por ejemplo, lo básico de la Teoría del Condicionamiento estará lógicamente desarticulado de la materia que imparta lo básico de Psicoanálisis, y estas dos estarán en completa desconexión con lo que se vea en una materia de corte histórico-cultural, ya que, cada sistema teórico-metodológico implica lógicas de operación distintas.

Por otro lado, los problemas de implementación derivados del eclecticismo formativo se refieren a la imposibilidad lógica que conlleva la necesaria impartición de un rango sumamente extenso de conocimientos en las instituciones. Las dimensiones de aquello que se pretende abarcar torna operativamente imposible su puesta en práctica y en la realidad se soslaya con la enseñanza parcial de algunas técnicas y estrategias que, cuando más, podrán ser utilizadas en situaciones similares a las de su aprendizaje, situación que limita de manera importante el desempeño de los estudiantes en situaciones novedosas. Uno de los problemas con los que es ineludiblemente lidiar cuando se parte de un enfoque ecléctico es intentar definir con precisión qué es lo básico de cada postura, para decidir qué impartir; definir criterios para establecer qué teorías se impartirán y qué teorías no, dejando de lado, por ahora, la ingenua utopía de impartir todas las teorías y generar recursos que permitan imprimir coherencia a un plan de formación de esta naturaleza, lo cual, considerando lo fundamental de las diferencias entre las psicologías, es sencillamente imposible. Aunado a ello las técnicas y los desempeños derivados de este tipo de formación destina a la confusión metodológica y conceptual del novel psicólogo.

Al respecto la formación ecléctica se suele defender en términos de la eficacia profesional que se promueve, es decir, se afirma que el psicólogo formado al amparo de estos supuestos tiene un rango de operación sumamente amplio, y se le dota de la capacidad de seleccionar la teoría más pertinente para la solución de

los problemas con los que se puede enfrentar en el ámbito profesional, lo cual suena bastante atractivo. Los problemas comienzan cuando se intenta responder a la pregunta: ¿Cómo se sabe que el problema fue solucionado?, o en otros términos: ¿Qué criterios disciplinarios de logro adoptará el profesionista? Sobra decir que los criterios con base en los cuales se evalúa el éxito o fracaso de una intervención determinada también son distintos para cada una de las psicologías. Una posible respuesta es que el profesionista ecléctico debería atender a tantos criterios de logro como teorías emplee para llevar una práctica ecléctica medianamente responsable; el problema con esta afirmación es que dichas reglas de operación son, en más de un caso, incompatibles, lo que vuelve imposible afirmar que se seguirán todos ellos. Es por ello que el quehacer del profesionista se evalúa fundamentalmente en dos términos: Las reacciones u opiniones de los usuarios de sus servicios y la autorretroalimentación que pueda proporcionarse el profesionista mismo. Estos últimos dos criterios de logro harían absolutamente imposible de distinguir la labor profesional, académicamente entrenada de un psicólogo, de la intervención de un lego que pretende ayudar a un amigo, ambas se rigen por las mismas reglas: Haré lo que creo que hará sentir mejor al usuario, lo que sea que eso signifique, y lo que me haga sentir mejor a mí, al margen de criterios disciplinarios de validación de la práctica profesional. Si esta situación se hace vigente, en última instancia, volvería inútil el intento de formación profesional mismo, dado que el fin último sería hacer sentir bien a los demás y sentirse bien con uno mismo, sin el uso ético, responsable, sistemático y con bases científicas que aportan algunas de las psicologías.

Ante el panorama descrito en los párrafos anteriores se ha generado una actitud que parece propugnar por la mezcla indistinta y desorganizada de contenidos temáticos de las diversas materias. Esto se traduce en una pseudo-formación caótica en la que, por ejemplo, en el primer semestre, en una materia se les dice a los estudiantes que es de suma importancia que su operación se ajuste a criterios de científicidad que les demandan objetividad, especificidad y rigurosidad metodológica, mientras que en otra materia se les dice que estos criterios son, en el mejor de los casos, artificios que en nada ayudan a la labor de investigación, y

en semestres posteriores se les imparte la idea de que se debe ser, a veces objetivo y a veces no, a veces riguroso y a veces no. En algún momento posterior de la carrera se les dice que olviden lo aprendido hasta entonces y solo así podrán asimilar la realidad en la que intentarán insertar su práctica profesional. Incluso se llega a manejar la idea de que conforme se avanza de semestre, nótese que un semestre es simplemente una estructura administrativa, lo que se aborda es más complejo que lo que se vio en semestres anteriores y por tanto es más importante. El anterior es únicamente un ejemplo que pretende ilustrar el caos inherente a la formación ecléctica, la cual promueve confusión entre los estudiantes, por no mencionar la natural falta de eficacia profesional y científica de una buena parte de los egresados, quienes se ven obligados a aprender en el curso de su práctica profesional.

En resumen, se tiene un panorama caracterizado por la falta de un objeto de estudio consensuado entre los que se dicen psicólogos, se aboga entonces por una posición ecléctica fundamentada, por un lado, en la confusión de que existe una sola disciplina con varios marcos teóricos, y por el otro, en la idea de que los profesionistas entrenados en todos ellos serán más efectivos en su práctica debido al amplio rango de problemas que serán capaces de solucionar. Se dijo también que una formación de este tipo demanda llevar a cabo acciones que, en algunos casos son ilógicas, y en otros casos son impracticables; situación ante la cual se han generado la actitud de impartir de manera discrecional y desorganizada contenidos temáticos lógicamente incompatibles y desarticulados. Una consecuencia natural del desorden presentado es que los estudiantes, cuando llegan al campo laboral, carecen de una idea clara de lo que debe hacer un psicólogo. No pueden identificar una serie de problemas en los que pueden incidir con la formación recibida en la licenciatura. Los panoramas a los que se enfrentan en esta situación son diversos. En algunos casos están a expensas de que alguien más les diga qué es lo que harán y probablemente terminen trabajando de cualquier cosa, menos de psicólogos. Otro panorama es que se encuentren con que no tienen cabida en el ámbito laboral en tanto que lo que pueden identificar como campo de acción psicológico ya está cubierto por otros

profesionales y su propia confusión no les permite justificar ni defender un territorio profesional propio de la psicología.

En la breve descripción del panorama educativo que impera sobre los estudiantes de psicología, en varias instituciones educativas, es necesario añadir las problemáticas derivadas por el uso de estrategias didácticas anacrónicas, y el empleo sin sentido e injustificado de estrategias novedosas. Evidentemente es posible y útil el uso de estrategias novedosas, sin embargo cuando se lleva a cabo sin una estructura, un plan y un diseño pedagógico válido, desvinculado de objetivos y métodos de enseñanza bien estructurados, pueden ser más dañinas que útiles y positivamente formativas.

SOBRE LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Una primera observación que se puede realizar al respecto de las estrategias usadas en la formación de psicólogos es que, contrario a lo que se supondría, el avance de las disciplinas, y en el caso de la psicología el avance de las teorías psicológicas, no ha impactado en la evolución de nuevos modelos didácticos para enseñarlas, ya que en la actualidad varias de las técnicas empleadas por los docentes siguen siendo derivadas de la llamada “Enseñanza Tradicional”, la cual tiene como objetivo la transmisión de conocimientos como leyes, teorías, modelos, etc. por parte de la persona que los posee, que suele ser el profesor, hacia aquella que recibe tales conocimientos que por costumbre es el alumno (Chávez 2003). Tal concepción sobre el proceso educativo se fundamenta en la suposición de que el conocimiento es estático, segmentado y acumulable, lo cual promueve que los profesores generen situaciones didácticas con criterios que demandan que el alumno se comporte de manera monótona e invariante; además la valoración del aprendizaje del estudiante se hace con base en el parecido morfológico de su actividad respecto a la solicitada por el docente. Típicamente lo que ocurre en el salón de clases es que el profesor se limita a hablar y el alumno primero tiene que escuchar. Posteriormente la prueba irrefutable de que el alumno aprendió consiste en que el alumno debe repetir, tal vez con morfológicas variadas, lo que el profesor ha dicho. Como se puede observar, la actividad reflexiva del alumno no es

necesaria. Evidentemente, como producto de la implementación de este tipo de actividades y criterios, se limita la posibilidad de que los alumnos en psicología sean capaces de resolver problemas novedosos, ya sean teóricos o prácticos, en las situaciones de desempeño laboral, las cuales no suelen ser abordadas durante la formación básica de un psicólogo.

Ibáñez (2007) explica que la idea de que el conocimiento es susceptible de ser transmitido implica la concepción del conocimiento como una cosa que ocupa lugar en el espacio y que, solo así, puede ser cambiada de un lugar a otro. Mediante un análisis lógico-gramatical, demuestra que la transmisión del conocimiento es un sinsentido y busca alternativas para la caracterización de lo que es el conocimiento. Así, llega a la conclusión de que: “conocer siempre implica relación, o mejor dicho, interacción entre un individuo y un objeto o situación objetivos, y el cumplimiento de determinados criterios de acierto o logro” (p. 442). La forma en la que Ibáñez concibe el conocimiento resulta muy atractiva en términos formativos y permite que lo que se haga en el aula sea completamente distinto, ya que este planteamiento da un giro de 360° al papel que el estudiante tiene en el proceso enseñanza-aprendizaje y por lo tanto lo que el docente debe hacer, necesariamente cambia también.

Aunque resulta muy común, entonces, la estrategia didáctica de transmisión del conocimiento, no es la única que se utiliza al interior de las aulas. Existen numerosos profesores preocupados por el desarrollo de alternativas a este modo de enseñanza, sin embargo, algunas de ellas discurren por caminos que presentan sus propios problemas. Una de las alternativas que en la actualidad ha recibido mayor aceptación por parte de la comunidad de formadores en psicología tiene que ver con la suposición de que los alumnos son capaces de construir su propio conocimiento a partir de los referentes que tienen sobre la disciplina (Pacheco, 2008). Desde esa perspectiva, conocida como constructivismo, lo que se busca es que los alumnos problematicen las nociones que tienen acerca del mundo y que a partir de ello desarrollen habilidades que impliquen el uso y desarrollo eficaz de los conceptos que se delimiten paradigmáticamente como propios de su disciplina. De esto se deriva el papel que los profesores

desempeñan desde este enfoque, el cual se limita a la implementación de situaciones en las que los estudiantes transiten del conocimiento intuitivo hacia el conocimiento formal (Pozo, 1999). En la obra de Piaget que es fundamento del constructivismo, se sostiene que hay un tránsito de lo prelógico a lo lógico, de lo sensorial a lo conceptual o de lo intuitivo a lo científico. Es evidente que el planteamiento en general suena atractivo, sin embargo, con regularidad nos encontramos que la guía y el manejo que los profesores realizan del aprendizaje de los alumnos es deficiente, a menudo confundiendo la libertad que se busca dar a los estudiantes para que generen sus propios conocimientos, con el abandono académico de los profesores hacia sus estudiantes. Es importante identificar que la enseñanza no es algo sencillo, es una actividad con muchas aristas que se deben cuidar. Por un lado está la concepción de lo que es el conocimiento, por otro lado está el planteamiento de cómo se ha de promover, pero también está en juego la implementación misma de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que no solamente implican la forma en que se promueve que el alumno aprenda sino también la forma en la que se evalúa si el alumno realmente está aprendiendo, porque de dicha evaluación depende el camino didáctico que deberá seguir el docente.

La consecuencia última del empleo de estrategias didácticas como las descritas con anterioridad es el hecho innegable de que los alumnos que cursan la educación superior no cambian de manera significativa ni automática su modo de comportarse de un razonamiento común a uno regulado paradigmáticamente y que por lo tanto terminan siendo incapaces de resolver problemas ajustándose a criterios disciplinarios. Esto nos lleva a pensar en la necesidad de propuestas más sólidas que se encuentren basadas en la búsqueda, por parte de todos los actores de la educación, de soluciones que permitan la generación de nuevos profesionistas y científicos más hábiles y capaces.

Si se toma en consideración lo que se ha mencionado hasta el momento, resulta evidente que el estado actual de la enseñanza de la psicología no es alentador y como respuesta a ello se vuelve necesario realizar cambios en el estado general de la formación de nuevos psicólogos; en este sentido se reconocen por lo menos

dos medios importantes a partir de los cuales pueda surgir dicha reestructuración: las modificaciones institucionales y el cambio por parte de los estudiantes.

POSIBILIDADES DE ACCIÓN INSTITUCIONAL

En primera instancia es necesario reconocer que las diferencias tan fundamentales entre las diferentes psicologías hacen insostenible el intento de integración disciplinaria, esto no significa que se abogue por desechar la totalidad de las tradiciones metodológicas excepto una, y enseñar esa, sino que al estar identificado el problema, se debe reconocer en la estructura y contenido curriculares de los programas de formación. Una forma de lograrlo puede ser generando programas académicos que se centren en la especialización de la formación de los estudiantes en una de las psicologías, de tal suerte que el egresado maneje a profundidad los supuestos, métodos y derivaciones tecnológicas de una psicología y posea conocimientos básicos de las otras, de tal suerte que sea capaz de comunicarse con los psicólogos formados en otras psicologías pero que su formación y, por lo tanto, su trabajo profesional, sean guiados por una sola psicología. Es un problema sumamente complejo, dado que si las psicologías son tan diferentes entre sí, la posibilidad de comunicación entre diferentes profesionales que se adscriben a diferentes psicologías no suena como algo sencillo de lograr o incluso probable. Sin embargo, no puede optarse por la formación de profesionales ateóricos que solo sean capaces de identificar problemas y buscar soluciones ya establecidas a esas problemáticas porque de esta manera el desarrollo disciplinar se estancaría y correría el peligro de dejar de ser útil debido a los cambios que la sociedad y los problemas que en ella se presentan van teniendo.

Además del reconocimiento de la naturaleza fundamental de las diferencias entre las Psicologías, se necesita que la preocupación didáctica radique fundamentalmente en responder a la pregunta: ¿Qué quiero que el estudiante sea capaz de hacer al final del curso? En lugar de la clásica: ¿Qué quiero enseñarle al estudiante? De esta manera se asegura que la formación del estudiante se concentrará en el entrenamiento y desarrollo de las habilidades y competencias

necesarias para su desempeño científico y profesional efectivo, objetivo en boga en los últimos años por su inherente valor utilitario (García- Méndez y Vargas, 2008; Reidl, 2008; Sánchez- Sosa, 2008). Como se mencionó anteriormente, toda estrategia didáctica debe incluir formas efectivas de evaluación. En el caso del entrenamiento de habilidades y competencias no es la excepción, es necesario que haya instrumentos que permitan la identificación de cambios en los repertorios de habilidades y competencias de los estudiantes. El avance en el desarrollo de esta clase de instrumentos sería de suma utilidad en la formación de nuevos psicólogos. Una aproximación a este tipo de instrumentos en un nivel de formación distinto es el propuesto por Hernández (2019).

Los objetivos de aprendizaje, expresados como comportamiento efectivo en diversidad de situaciones deberían, además, cumplir con dos criterios adicionales: Inclusividad vertical, y complementariedad horizontal. La inclusividad vertical se refiere a que los objetivos de una materia determinada deberán ir siendo progresivamente más complejos, además, los objetivos de las materias de los primeros semestres, deberán ir ser la base para el cumplimiento de los objetivos de semestres posteriores. Dicho de otra manera, las habilidades desarrolladas en los primeros semestres deberán ser las bases para las habilidades desarrolladas en los siguientes semestres. Por otro lado, la complementariedad horizontal se refiere a que lo que se imparte en cada materia no debe estar desarticulado de lo que se vea en el resto, sino que, por el contrario, las habilidades que se desarrollan en una materia particular, se articulan con las que se están desarrollando en otras materias del mismo semestre (Carpio, 2011).

La formación a nivel licenciatura está pensada para que los estudiantes que se están formando, salgan a los distintos ámbitos profesionales de su incumbencia a resolver problemas que se presentan a la sociedad. Es ocioso decir que tales profesionales deben ser efectivos en la resolución de esos problemas. Partiendo de lo dicho con anterioridad, para que los profesionales sean capaces de ser efectivos en la solución de problemas deben ser hábiles y competentes y para ello, tuvieron que haber estado expuestos varias veces a situaciones semejantes a las que se les está pidiendo resolver en el ámbito profesional para que pudieran

desarrollar tales habilidades y competencias. Esta situación exige que en las diferentes materias a las que son expuestos en la licenciatura se promuevan habilidades y competencias íntimamente relacionadas con las funciones profesionales que van a desarrollar en los ámbitos o ambientes de intervención (Piña, 2010). Si la formación que obtienen los estudiantes a nivel licenciatura es diferente y, por ejemplo, se les pide que únicamente repitan cosas semejantes a las que dice el profesor en el salón de clases, la actividad profesional de tales estudiantes está condenada al fracaso.

POSIBILIDADES DE ACCIÓN INDIVIDUAL

El inconveniente de las soluciones institucionales es que suelen ser demoradas y dependen de un sinfín de coincidencias e intereses políticos, por lo que, para el estudiante preocupado por lo desalentador del panorama delineado en las páginas anteriores, es de suma importancia encontrar estrategias de acción que le permitan probabilizar una formación de mayor calidad, razón por la cual, a continuación se esbozará una recomendación sencilla pero sumamente útil: La incorporación a actividades de investigación.

Ya en otros escritos se han presentado muchas de las ventajas que tiene la inclusión de estudiantes y profesores en Actividades de Investigación (AI) de sus instituciones (Vg. Pacheco-Lechón y Lima, 2009; Silva, Morales y Pacheco, 2009; García-Gallardo, 2010). Existen numerosas razones para defender la afirmación anterior, algunas de ellas son las siguientes:

La primera razón es que las AI ponen en contacto al estudiante con desafíos, contenidos, y exigencias diferentes a, y más especializadas que, las que enfrentarán en su formación tradicionalmente ecléctica, lo cual promueve que el estudiante desarrolle una amplia variedad de comportamientos cuyo objetivo sea precisamente satisfacer las demandas que las AI le impondrán. Asimismo el contacto constante con los investigadores y los contenidos de la disciplina que están generándose permite a los estudiantes mantenerse informados de los cambios más recientes en la misma, lo cual, por supuesto contribuye a un mejor desempeño en los ámbitos profesionales ya que se deja de lado el uso de

técnicas, procedimientos o conceptualizaciones que han caído en desuso o que han demostrado generar más problemas que soluciones.

La segunda razón es la alta probabilidad de transferencia entre los desempeños desarrollados para satisfacer las demandas de las AI y aquellos que le serán requeridos durante su práctica profesional (Carpio, Irigoyen, Jiménez, Silva, Meléndez, y Arroyo, 2002). Esto naturalmente promoverá que, a pesar de la naturaleza caótica y desorganizada de la educación formal, el estudiante involucrado en las AI desarrolle competencias discursivas, metodológicas y profesionales específicas de la psicología que le parezca más interesante, valiosa, poderosa, etc. Y que al hacer uso de ellas en su educación y, posteriormente, en su práctica profesional, sea capaz de identificar y solucionar los problemas propios de una enseñanza ecléctica y sin orden.

La tercera razón es que las AI necesariamente pondrán en contacto al estudiante con expertos en los diferentes ámbitos de aplicación y áreas de investigación propias de la disciplina que escoja practicar, situación que, con mucha probabilidad potenciará su desarrollo académico y profesional, contactos que suelen ocurrir en foros diseñados para la divulgación del trabajo de investigación, tal como el Coloquio Internacional de Investigación Estudiantil en Psicología (León, Aguilar, Moreno, Serrano, Camacho, Arroyo y Canales, 2008).

Para resumir, ante un panorama caracterizado por la confusión conceptual en la disciplina y el caos y la desorganización en las aulas, en el presente trabajo se aboga, en primera instancia, por acciones institucionales cuyos resultados se conviertan en un currículum que promueva una formación especializada, ordenada y organizada alrededor del desempeño profesional y científico que se buscará promover y que como fin último tenga la inclusión del novel psicólogo en ámbitos de trabajo profesional en los cuales pueda desempeñarse de manera adecuada, y en segundo lugar, se hace un llamado a la comunidad estudiantil a involucrarse en AI, ya que, ante el estado de cosas actual, parece ser un solitario bastión de orden, especialización y desarrollo, ingredientes esenciales de una formación de calidad y que en tiempos como los que corren cada vez es más necesaria.

En este sentido no resulta de ninguna manera extraño que el posgrado en psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) esté totalmente sostenido por los investigadores de las facultades en la que se imparte psicología en esta universidad. Independientemente de que los objetivos generales de la maestría y del doctorado sean diferentes, profesionalizante y de investigación, respectivamente, ambos descansan en la actividad que desarrollan los profesores que dedican tiempo a la investigación. De esta manera el tránsito a la maestría y al doctorado es mucho más terso cuando los estudiantes ya han participado de las actividades de investigación en la licenciatura. De alguna manera se puede decir que los estudiantes transitan de una formación informal en investigación a una formación formal en investigación. Desde luego desde este punto de vista se sostiene que existe una relación indirecta entre la psicología como ciencia y la psicología como profesión (Piña, 2010).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Carpio, C. (1992). Transición paradigmática en psicología: Análisis de un caso. *Acta Comportamental*, 0, 85-108.
- Carpio, C. (2011). *Planeación didáctica con base en competencias*. Curso impartido en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala del 17 al 21 de Enero de 2011.
- Carpio, C., Irigoyen, J., Jiménez, M., Silva, H., Meléndez, K., y Arroyo, A. (2002). Variabilidad en el entrenamiento con retroalimentación parcial en la adquisición de desempeños efectivos y su transferencia. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 7 (2), 221-233.
- Castañeda, S. (1995) Los problemas de la educación superior y la formación del Psicólogo en la UNAM. *Perfiles Educativos*. Abril – junio, número 68. Universidad Nacional Autónoma de México, D.F.
- Chávez, C. (2003). Evaluación de habilidades y competencias docentes en el ámbito de la planeación didáctica: un estudio con docentes de educación superior. Tesis de maestría en psicología. Universidad de Sonora. México
- García-Gallardo, D. (2010). La formación de psicólogos en Latinoamérica: La perspectiva de un estudiante. *Acta Estudiantil de Investigaciones Psicológicas*. 1, 61-63.

- García-Méndez, M., y Vargas, P. (2008). Hacia la formación del psicólogo por competencias. En: C. Carpio (coord). *Competencias profesionales y científicas del psicólogo* (pp. 75-102). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Hernández, M. (2019). *Riesgo académico: una propuesta metodológica interconductual*. Tesis de licenciatura inédita. UNAM- FES Iztacala.
- Herrera, A. (1993). La formación Profesional del psicólogo. Líneas de trabajo para la configuración de un proyecto alternativo de profesión. *Perfiles Educativos*, enero-marzo, número 59. Universidad Nacional Autónoma de México. México. D.F.
- Ibáñez, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. Una propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, 435- 456.
- Kuhn, T. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.
- León, A., Aguilar, F., Moreno, S., Serrano, M., Camacho, I., Arroyo, R., y Canales, C. (2008). El Coloquio Nacional de Investigación Estudiantil en Psicología: Construcción e impacto de una tradición académica en la formación de psicólogos. En: C. Carpio (coord.). *Competencias Profesionales y Científicas del Psicólogo: Investigación, experiencias y propuestas*. (pp. 3-15). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Marx, M. H., y Hillix, W. A. (1979). *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos*. México: Paidós.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2016). *Riesgo creciente de exclusión social entre los jóvenes que abandonan los estudios prematuramente, señala la OCDE*. De: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/riego-creciente-de-exclusion-social-entre-los-jovenes-que-abandonan-los-estudios-prematuramente-seala-la-ocde.htm>
- Pacheco, V. (2008). Del Constructivismo al interconductismo. En Carpio, C. (Ed.) *Competencias profesionales del psicólogo, Investigación, experiencias y propuestas*. (135-158). México: Iztacala-UNAM
- Pacheco-Lechón, L., y Lima, N. (2009). La incorporación de los estudiantes a la investigación científica en la sociedad del conocimiento. En: C. Carpio

- (coord.). *Investigación, formación y prácticas psicológicas*. (pp. 81-90). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Piña, J. (2010). El rol del psicólogo en el ámbito de la salud: de las funciones a las competencias profesionales. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 15, 233- 255.
- Pozo, J. (1999) Más allá del cambio conceptual: El aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las ciencias*, 7, 513-520.
- Reidl, L. (2008). Competencias profesionales para los psicólogos. En: C. Carpio (coord). *Competencias profesionales y científicas del psicólogo* (pp. 15-42). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Ribes, E. (2000). Las psicologías y la definición de sus objetos de conocimiento. *Revista Mexicana de Análisis de la conducta*, 26, 367-386.
- Sánchez Sosa, J. (2008). Competencias científicas y profesionales: Cimientos metodológicos y de integración en las ciencias del comportamiento. En: C. Carpio (coord). *Competencias profesionales y científicas del psicólogo* (pp. 247-282). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- SEP (2010) Sistemas para el análisis de la estadística educativa. Recuperado el 25 de mayo de 2019 de: www.sep.gob.mx
- Silva, H., Morales, G., y Pacheco, V. (2009). Docencia e investigación: Análisis conductual de su interacción. En: C. Carpio (coord.). *Investigación, formación y prácticas psicológicas*. (pp. 59-80). México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala.
- Tedesco, J. C. (1994) Tendencias actuales de las reformas educativas, En: Boletín del proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe No. 35, UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Lanita y el Caribe
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil y Blackwell.