

Psicología Educativa

(RMPE)

Volumen V

Número 1

enero-diciembre 2017

México





DIRECTORIO

FUNDACIÓN DRA. SILVIA
MACOTELA

Rodolfo E. Gutiérrez Martínez†
PRESIDENTE

Rosa del Carmen Flores Macías
SECRETARIA

María Estela Jiménez Hernández
TESORERA

Roxanna Pastor Pasquellé
COORDINADORA
DE ENSEÑANZA

COORDINACIÓN
DE INVESTIGACIÓN

Hortensia García Vigil
COORDINADORA

DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD

Benilde García Cabrero
COORDINADORA
DE RECONOCIMIENTOS

Lizbeth O. Vega Pérez
EDITORA GENERAL DE
PSICOLOGÍA EDUCATIVA

DIRECTORIO

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Lizbeth O. Vega Pérez
EDITORA GENERAL

María Fernanda Poncelis Raygoza
EDITORA ASOCIADA

Cuahtémoc Jiménez Pérez
EDITOR TÉCNICO

Héctor Eduardo Reyes Vega
CORRECCIÓN

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Cubículo E-205, 2° piso, Edificio E
(Posgrado). Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
Av. Universidad 3004. Colonia Copilco
Universidad. Ciudad de México, C.P. 04510.
México. Tel. (+52) 55 5622 8222, ext.
#41234. rmdepsiceducativa@gmail.com

Psicología Educativa

eISSN 2448-6957
Volumen 5, Número 1,
enero-diciembre 2017.

COMITÉ EDITORIAL PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Aldo Bazán Ramírez
Facultad de Psicología,
Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
MÉXICO.

Arturo Silva Rodríguez
Facultad de Estudios Superiores Iztacala,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Benilde García Cabrero
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Carlos Santoyo Velasco
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Edna Luna Serrano
Facultad de Psicología,
Universidad Autónoma de Baja California.
MÉXICO.

Eduardo Backhoff Escudero
Instituto Nacional para la Evaluación
de la Educación.
MÉXICO.

Emily Ito Sugiyama
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Estela Jiménez Hernández
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Florente López Rodríguez
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Guadalupe Mares Cárdenas
Facultad de Estudios Superiores Iztacala,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Ileana Seda Santana
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Javier Aguilar Villalobos
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

José Luis Reyes González
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Juan E. Jiménez
Facultad de Psicología,
Universidad de la Laguna.
ESPAÑA.

Juan José Sánchez Sosa
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Laura Hernández Guzmán
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Sandra Castañeda Figueras
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Serafín Mercado Domenech
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Rodolfo Gutiérrez Martínez†
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.

Rosa del Carmen Flores Macías
Facultad de Psicología,
Universidad Nacional Autónoma de México.
MÉXICO.



CONTENIDO (INDEX)

| | |
|--|---------|
| Replanteando la formación de psicólogos: un análisis de problemas y algunas alternativas de solución <i>Reconsidering psychologists' education: an analysis of problems and some solving alternatives</i> Gloria Silvia Macotela Flores† | 5-16 |
| Derivación curricular por competencias: el caso de la Residencia en Psicología Escolar de la Facultad de Psicología de la UNAM <i>Competency-Based Curriculum: The Case of the Residence in School Psychology of the Psychology Faculty at UNAM</i> Benilde García-Cabrero, Vania Jocelyn Pineda-Ortega. | 17-30 |
| Proceso de construcción de la colaboración escuela-hogar desde la perspectiva de docentes, padres y niños <i>School-home collaboration building process from teachers, parents and children's perspective</i> María Estela Jiménez-Hernández, Benilde García-Cabrero, Cecilia Morales-Garduño, Alejandra Valencia-Cruz, Aurora Vargas-Romero, Nallely Vázquez-Hernández, Angélica Félix-Álvarez. | 31-44 |
| El proceso de supervisión en la formación de psicólogos(as) escolares <i>Supervision process training in school psychologists</i> Hilda Paredes-Dávila | 45-53 |
| Promoción del desarrollo social en preescolares mediante la colaboración con docentes y padres de familia <i>Social development promotion in preschoolers through collaboration with teachers and parents</i> Lizbeth Obdulia Vega-Pérez | 55-63 |
| Aprendizaje profesional en línea y situado en la atención de adolescentes con problemas de aprendizaje <i>Professional learning online and situated for tutoring adolescents with of learning difficulties</i> Rosa del Carmen Flores-Macías, Yunuen Ixchel Guzmán-Cedillo. | 65-80 |
| La formación profesional del psicólogo educativo a partir del bienestar emocional de la población de educación básica <i>The professional training of the educational psychologist through the emotional welfare of the basic education students</i> María Susana Eguía-Malo | 81-89 |
| La formación de psicólogos(as) escolares reflexivos. Aprendiendo de la experiencia. <i>Profile of a reflective tutor: a critical reflection</i> Roxanna Denise Pastor-Fasquelle | 91-100 |
| IN MEMORIAN: DOCTOR RODOLFO ENRIQUE GUTIÉRREZ MARTÍNEZ † (1941 -2017) Rosa del Carmen Flores | 101-102 |



Psicología Educativa

PSICOLOGÍA EDUCATIVA (RMPE), eISSN 2448-6957, Volumen 5, Número 1, enero-diciembre 2017, es una publicación anual editada por la **FUNDACIÓN DRA. SILVIA MACOTELA A.C.** (bajo los auspicios de la Facultad de Psicología de la UNAM), Fortín 38, Col. San Jerónimo, Ciudad de México, C.P. 10400. Teléfono (+52) 55 5622 8222 ext. #41234.

Web: <http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela/Revista/Index2.html>
E-mail: macotela@unam.mx

La RMPE se encuentra en línea como **PSICOLOGÍA EDUCATIVA**
VERSIÓN: INTERNET (WEB) | eISSN 2448-6957
<http://www.psicol.unam.mx/psicologiaeducativa/>

Para cualquier asunto relacionado con la **REVISTA MEXICANA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA** dirigirse con la EDITORA RESPONSABLE:

DRA. LIZBETH O. VEGA PÉREZ
rmdepsiceducativa@gmail.com
lvega@unam.mx
Tel. (+52) 55 5622 8222 ext. #41234.

Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título: No. 04-2015-061911443800-203, eISSN 2448-6957, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Licitud de Título y Contenido en trámite, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. Permiso SEPOMEX en trámite.

Responsable de la última actualización de este número, Unidad de Redes, Informática y Desarrollo de Sistemas (URIDES) de la Facultad de Psicología, UNAM, Ing. Víctor Rafael Cisneros Campos Ocampo, Facultad de Psicología, C.U.

UNAM, Ciudad de México, 04510

Fecha de última modificación: 7 de Junio de 2018

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Fundación Dra. Silvia Macotela A.C.

PSICOLOGÍA EDUCATIVA se encuentra indizada en:

Latindex
IRESIE

EDITORIAL

Presentamos con orgullo este número especial de nuestra revista. **Especial por varias razones:**

La primera de ellas es comunicar con mucho dolor el sensible fallecimiento del Dr. Rodolfo Gutiérrez Martínez, Presidente de la Fundación Dra. Silvia Macotela A.C., acaecido el pasado 23 de septiembre de 2017.

El Dr. Gutiérrez fue un excelente profesionista y académico. Todos lo recordamos por su sólida formación académica, su rigurosidad científica y su generosidad para compartir sus conocimientos. Fue uno de los grandes impulsores de la Psicología como disciplina y como profesión, siendo de los egresados de las primeras generaciones de la carrera, cuando aún era Colegio de Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras de nuestra Universidad. A su regreso de Francia, ya como Doctor en Psicología dedicó su vida a la formación de psicólogos no sólo de nuestra Universidad, sino de otras universidades de provincia y el extranjero. Incansable investigador, contribuyó ampliamente al desarrollo de la Psicología Social y Organizacional y a la Ergonomía Social. Personalmente, lo recordamos como una persona íntegra, disciplinada, muy responsable y sobre todo, muy generosa. Descansa en paz querido Rodolfo, siempre se te recordará con mucho cariño y agradecimiento.

La segunda razón por la que este número es especial es que está dedicado a mostrar los fundamentos, la operación y los resultados del Programa de Residencia en Psicología Escolar de la Maestría en Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, fundado en 1999 por la Dra. Silvia Macotela y un grupo de docentes de la División de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología. La Residencia en Psicología Escolar tiene como objetivo general: *Que los/as estudiantes de la maestría desarrollen los conocimientos, habilidades y actitudes éticas y profesionales requeridos para el ejercicio profesional de la Psicología Escolar de alto nivel, a través de una formación teórico-práctica supervisada en instituciones educativas, que les permita atender las necesidades y los problemas psicoeducativos relevantes que ahí se presentan.*

Responde a la necesidad de contar con profesionales altamente capacitados, que además de responder a las demandas de los usuarios, sean capaces de probar la efectividad de las estrategias utilizadas a través de la investigación aplicada e innovar proponiendo técnicas y procedimientos novedosos para la solución de los problemas de educación y desarrollo integral de los educandos de educación básica (educación inicial a preparatoria) de nuestro país.

En sus 18 años de funcionamiento, la Residencia en Psicología Escolar ha generado infinidad de programas, proyectos de intervención, instrumentos de evaluación, manuales, folletos, artículos, libros y otros productos. Ha formado profesionistas de alto nivel, con grado de Maestría, y ha generado un programa con una estructura curricular sólidamente fundamentada, tanto teórica, como empíricamente.

En este número, las tutoras del programa presentan diversos aspectos del mismo, que cada una ha considerado relevante compartir y enfatizar.

En el primer artículo, retomado de *Enseñanza e Investigación en Psicología* con el permiso del editor, la Dra. Silvia Macotela hace un análisis de la necesidad de reformular los objetivos de la formación profesional de los psicólogos, planteando los problemas a los que se enfrenta dicha tarea y algunas opciones de solución. Se presentan los fundamentos teóricos y empíricos del programa original de la Residencia en Psicología Escolar y las características de la propuesta curricular, que inició operaciones en el mes de septiembre de 1999. Cabe aclarar que muchos de los supuestos originales presentados por la Dra. Macotela continúan siendo válidos, y han sido complementados posteriormente como resultado de la operacionalización del programa, de tal suerte que la propuesta original fue posteriormente evaluada y reformulada por las tutoras de la Residencia. Los resultados de esta reformulación se presentan en el artículo de García y Pineda, a continuación.

García y Pineda analizan los fundamentos, procedimientos y resultados del proceso de evaluación y reformulación del curriculum de la residencia, mediante la metodología del análisis funcional de competencias, que dio como resultado un mapa curricular basado en competencias genéricas: *evaluación, intervención e innovación*, con el componente de investigación como eje transversal. Cada competencia genérica, a su vez, se compone de competencias específicas,

conocimientos y habilidades. Este proceso permitió clarificar y articular de manera más precisa el perfil profesional de los Maestros en Psicología, especializados en Psicología Escolar.

Jiménez y colaboradores reportan los resultados de un estudio que indagó, desde una perspectiva interpretativa, la percepción de niños, maestras y padres acerca del proceso de colaboración escuela-hogar para el desarrollo de los educandos. Los usuarios reportaron que hubo incrementos importantes en la colaboración entre padres y maestras, la comunicación entre padres y niños, y la confianza de los niños en sus propias habilidades, así como en la percepción de sentirse queridos por sus padres.

Paredes analiza el proceso de supervisión en los escenarios auténticos en que los residentes realizan sus actividades profesionales. La función del supervisor es fundamental en la formación de los maestrantes ya que la supervisora, quien generalmente es una Maestra egresada de la misma residencia, es la responsable de que las actividades que se llevan a cabo con niños, padres y docentes cumplan con criterios de calidad del desempeño y se efectúen bajo los lineamientos éticos que rigen la labor profesional de los psicólogos/as. Paredes concluye que las actividades de las supervisoras son variadas y adecuadas a escenarios y estudiantes, pero es necesario establecer lineamientos y mecanismos de evaluación de dichas actividades.

Vega reporta los fundamentos teóricos y metodológicos de un programa encaminado a la promoción del desarrollo social, que se aplica en escenarios preescolares. Enfatiza la importancia de aproximarse al estudio y promoción del desarrollo mediante una perspectiva ecológica que considere tanto al niño, como a los ambientes en que se encuentra y su interacción con ellos, así como la interacción entre los propios ambientes. También se menciona la utilidad de trabajar de manera colaborativa con padres y maestros. Se presentan estrategias específicas para el trabajo con niños, padres y maestras que han demostrado ser efectivas en los años de operación del programa.

Flores y Guzmán detallan el proceso de transformación de la epistemología personal de los maestrantes en un programa de atención a alumnos con problemas de aprendizaje, mediante un modelo de aprendizaje profesional en línea y situado, como una alternativa viable y eficaz para promover el desarrollo de competencias profesionales y de la capacidad para que los residentes se hagan responsables del diseño, desarrollo y evaluación de la intervención.

Eguía reporta un programa encaminado a que los residentes de la Maestría cuenten con las herramientas para la promoción del desarrollo socioemocional de los niños, atendiendo a las características individuales de cada uno, (vgr. estilos de aprendizaje y su particular etapa de desarrollo), sin olvidar que el desarrollo es integral y tomando en cuenta de manera muy importante a las familias, el centro educativo y las relaciones entre ambos.

Finalmente, Pastor recrea su propio proceso como formadora de psicólogos reflexivos, analizando cómo un profesional que forma a otros profesionales necesita aproximarse a esta tarea mediante una reflexión autocrítica. A través de este proceso y del acompañamiento a los maestrantes, Pastor ha logrado identificar estrategias efectivas para que los residentes desarrollen la capacidad de ser profesionales reflexivos: intervención conjunta con la comunidad, tutoría individual, bitácora de reflexión, tutoría grupal, seminarios teóricos, programa de formación de educadoras. El documento termina proponiendo un perfil del tutor reflexivo.

Esperamos que este número proporcione una visión integral de la Residencia en Psicología Escolar y que resulte de utilidad para psicólogos y otros profesionales de la educación.

ATENTAMENTE

Dra. Lizbeth Vega

Editora General

Replanteando la formación de psicólogos: un análisis de problemas y algunas alternativas de solución¹

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

Gloria Silvia **Macotela Flores** †

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología
Av. Universidad #3004, Col. Copilco Universidad,
Del. Coyoacán, Ciudad de México, CP 04510.
MÉXICO.

RESUMEN

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

ABSTRACT

The last decade has been characterized by the emergence of several initiatives in high education institutions for the development of better formative professional programs. In this sense, there are numerous experiences of modification and adjustment of the professional curricula in Psychology. Despite of the improvements achieved, the problems persist which impedes to reach the pretended goals. In this paper some of those problems are reviewed and are considered as mistakes that must be corrected to achieve an effective educational development of professionals. For instance, the erroneous interpretations concerning the motivations to choose a career, the confusions about the profession, and the handicaps of the formative lineal models should be reviewed. Finally, the notion of practitioner-scientist, the central role of teacher-professional, and the need of developing interactive models for a competent and competitive exercise are supported.

Palabras clave: formación profesional, papel del profesor, modelos interactivos, ejercicio profesional.

Key words: professional formation, teachers' role, interactive models, professional exercise.

¹ Artículo publicado originalmente en *Enseñanza e Investigación en Psicología* 12(1): 5-25, enero-junio 2007, se reproduce con el permiso del editor de la revista.

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

- La mayor parte de los estudiantes que deciden estudiar la carrera de psicología lo hacen con la intención de ejercer la profesión en alguno de sus ámbitos de aplicación y no la de dedicarse a la investigación o a la docencia en la disciplina; 2) Ingresan con el propósito de adquirir los conocimientos y las habilidades que les permitirán trabajar como psicólogos.
- Frente a los fenómenos sociales que cambian con vertiginosa rapidez, la necesidad pública de profesionales competentes en la disciplina psicológica es cada vez más urgente y más extendida. Los usuarios de los servicios profesionales de los psicólogos asumen que los egresados de los programas de formación están capacitados para desarrollar un ejercicio profesional competente y ético, pues las instituciones de educación superior que se encargan de formar profesionales han asumido el compromiso de formar profesionales competentes capaces de contribuir a la solución de los diversos problemas que afectan a la población. Este compromiso se concreta en asegurar que los alumnos adquirirán los conocimientos y habilidades necesarios. Para la formación de profesionales competentes se requiere de formadores con amplia experiencia profesional que puedan transmitirla a sus estudiantes de manera directa, fungiendo como modelos a seguir, pero también se requiere que tengan amplia experiencia en las tareas de investigación para vincularla con su experiencia profesional a través de la enseñanza.
- La formación de profesionales competentes exige el trabajo en escenarios auténticos bajo supervisión experta; es decir, sólo en situaciones reales puede formarse a los futuros profesionales a fin de que, en efecto, la formación ofrezca la posibilidad de una inserción fluida en el mercado laboral. Cuando se trabaja en escenarios reales mediante proyectos formales en los que simultáneamente se desarrollen habilidades profesionales y se realice investigación en dichas situaciones, se contribuye a difundir el campo de acción del psicólogo y a crear la necesidad de su participación.
- En el último análisis, el impacto de la psicología se determina en función de qué tanto la sociedad en su conjunto y las instituciones en lo particular muestran

su aceptación a proyectos de formación, de investigación o simultáneos y de qué tanto se amplía la oferta laboral para los egresados de la carrera.

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

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

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

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

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

Conviene en este momento detenernos a averiguar lo que es y no una profesión. Primero consideremos lo que *no* es una profesión:

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

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

- Sus objetivos deben ser definidos y prácticos en lo inmediato.
- Existen conocimientos y técnicas que pueden enseñarse a nuevos miembros de un gremio para el logro de tales objetivos.
- La aplicación de las técnicas implica una operación intelectual no mecánica en la cual los practicantes utilizan tales técnicas y las adaptan responsablemente a las necesidades de los usuarios.
- Las técnicas son propias de la disciplina que ampara al gremio y son sustancialmente diferentes de las de otros profesionales.
- Los miembros de la profesión se aglutinan en torno a organizaciones profesionales que establecen los lineamientos de pertenencia.
- Las metas de la organización profesional incluyen la defensa de sus miembros y de los usuarios de sus servicios y entrañan un código ético compartido.

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

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

INICIATIVAS RECIENTES Y PROBLEMAS INHERENTES

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

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

psicólogos al amparo del concepto de profesionalización de la disciplina.

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

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

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

En principio, se olvida considerar una expectativa válida de los estudiantes fundada en un compromiso asumido por las instituciones que ofrecen la carrera de psicología; nos referimos a la expectativa de formarse como profesionales de la psicología. Cuando se plantean conjuntos de asignaturas a manera de ejes teóricos sin contacto con los escenarios de posible aplicación profesional, se está entrando nuevamente en la dinámica del academicismo más tradicional; por supuesto que el conocimiento teórico es indispensable, pero solamente adquiere significado cuando se articula desde los primeros momentos de la formación con los problemas reales y socialmente relevantes. No es suficiente la lectura y discusión de materiales; antes bien, es indispensable su vinculación con las aplicaciones inherentes. En consecuencia, las asignaturas tienen que resultar significativas para los alumnos en la dimensión de conocimientos y en lo que implica formarlos como profesionales.

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

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

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

Adicionalmente, en muchas ocasiones los miembros de una planta académica se dividen en bandos. En un lado se encuentran los investigadores y en otro los docentes. Cada uno tiene argumentos para defender su territorio y para mantener las fronteras; no obstante, cuando se plantean funciones sustantivas como la docencia y la investigación en una institución de educación superior, no debiera considerarse como natural la separación, sino más bien debe buscarse la articulación entre ambas. En el caso de la formación profesional, la investigación aplicada es la que se ajusta de manera directa a la noción de formar en situaciones reales para la solución de problemas propios de la disciplina psicológica; en otras palabras, se requiere de docentes-investigadores que

aprovechen el conocimiento derivado de la investigación para desarrollar nuevos proyectos aplicados en los que participen los alumnos como parte sustancial de su formación.

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

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

ALTERNATIVAS BASADAS EN UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN

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

En el año de 1999 se desarrolló un proyecto financiado por la Universidad Nacional Autónoma de México en el cual se probó un modelo para la intervención psicológica en escenarios educativos

(Macotela y Paredes, 2003). A continuación se resumen algunas de sus características ya que sirve de base para proponer algunas alternativas de solución a los problemas señalados hasta el momento.

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

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

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

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

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

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

El modelo opera desde hace siete años en el programa de Maestría en Psicología de la institución. Tiene una duración de cuatro semestres y se desarrolla en instituciones educativas (o sedes) en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. La dinámica de trabajo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Como puede observarse en la figura, es en los primeros dos semestres en los que se concentra la mayoría

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

Figura 1. Actividades instruccionales.

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

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

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

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

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

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

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

protocolos, la aplicación de instrumentos y la integración de resultados.

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

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

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

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

Dos cosas son importantes de destacar en la Figura 2. Primero, el papel que desempeña la investigación, alrededor de la cual se articulan las habilidades desplegadas frente al fenómeno o problema. Queda claro que las habilidades profesionales especificadas son las mismas que incluye un proyecto de investigación; la diferencia es que se trata de investigación aplicada organizada en

función de las necesidades del usuario, principalmente. En segundo lugar, conviene subrayar que si bien las habilidades están presentadas en el orden en el que naturalmente ocurren, esto no quiere decir que el proceso sea totalmente lineal. Es factible que haya que comunicar durante la obtención de información, o bien evaluar la intervención durante la intervención misma. De hecho, entonces, se trata de un proceso dinámico en el que las habilidades se despliegan no en un orden invariante, sino de forma recursiva a manera de espiral.

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

El sistema de supervisión se organiza de la siguiente manera:

- Cada sede cuenta con un tutor-supervisor, que es el responsable del proyecto a desarrollar en la sede, quien brinda asesorías teóricas y metodológicas a los alumnos para desarrollar el proyecto personal de investigación aplicada.
- La supervisión que se brinda al alumno es continua, con apoyo de un registro de las actividades diarias realizadas por el estudiante con el fin de documentar su avance. Conforme el estudiante avanza en la habilidad, se retira gradualmente la supervisión.
- El alumno lleva un diario o bitácora de campo con fines de evaluación y retroalimentación.
- El tutor-supervisor enfatiza y discute con los alumnos en cada actividad realizada los aspectos éticos inherentes.

A lo largo de la instrumentación del modelo, los alumnos participan en equipo en actividades adicionales tales como discusión de casos, elaboración de diario de campo, reuniones operativas y presentaciones en foros académicos; esto último es particularmente importante puesto que forma parte de la preparación para la obtención del grado. Por un lado, los alumnos se comprometen a participar a partir del tercer semestre en al menos un congreso nacional y, en la medida de lo posible, en uno internacional. Tal participación se desprende del proyecto de investigación aplicada realizado en la sede con la población correspondiente.

Por otro lado, los alumnos participan al final de cada semestre en un coloquio abierto organizado por el programa, de manera que presentan gradualmente los avances en su proyecto hasta su conclusión en el cuarto semestre; esta última presentación constituye generalmente el antecedente inmediato del trabajo para obtención del grado.

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

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

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

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

Finalmente, se cierra la evaluación mediante un instrumento de 127 reactivos en el que los alumnos

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

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

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

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

ARTICULACIÓN

ENSEÑANZA-INVESTIGACIÓN-EJERCICIO PROFESIONAL

De manera general, el modelo proporciona evidencia de que la formación profesional puede visualizarse de manera combinada e interactiva. Se ha demostrado que a partir de un proyecto en la línea de interés de un académico se entabla relación con instituciones, a las cuales se propone dicho proyecto buscando su relación con sus necesidades. Una vez realizados ciertos ajustes bilaterales, se incorpora a un grupo de estudiantes en

formación, quienes se integran al proyecto general cuyos propósitos no sólo son de generar conocimiento, sino de atender a las necesidades de los agentes sociales involucrados. Aquí entra en juego el ofrecimiento del servicio profesional, que será suministrado por los alumnos con la supervisión constante del académico que funge como su tutor.

FORMACIÓN Y DESARROLLO CON PROYECTOS APLICADOS

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

Compromisos asumidos por los tutores participantes

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

Tiempos extendidos

El modelo señala la conveniencia de que el tiempo de permanencia en un escenario permita el despliegue en tiempo de la secuencia clásica de solución de problemas, a saber: reconocimiento del problema, planeación para

solucionarlo, instrumentación de las acciones de solución y evaluación de los efectos de dicha instrumentación. Para ello, se recomienda el trabajo en escenarios, de preferencia durante un periodo con duración de dos semestres por cada uno de al menos tres ámbitos distintos (educativos, laborales, etc.), tomando en cuenta que los proyectos deben asegurar que las actividades previstas se lleven al cabo.

Duración promedio de quince horas semanales en escenario

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

CONCLUSIONES

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

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

En esta perspectiva, la actitud del profesional se asemeja en gran medida al del científico, pero asume un

matiz particular en el sentido de que el profesional se compromete al suministro de servicios, pero también a su evaluación permanente con el propósito de mejorar e innovar.

La evaluación implica un proceso constante de indagación cuyo primer paso es la valoración de las condiciones que circundan al problema de interés. De la información obtenida se procede a la formulación de un plan de acción al cual sigue su instrumentación. El siguiente paso es la evaluación de los efectos de la acción concreta; si los efectos son los deseables o esperados, el ciclo termina; si no es así, se reinicia el proceso.

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

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

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

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

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

REFERENCIAS

- Barlow, D. H., Hayes, S.C. y Nelson, R.O. (1984). *The scientist-practitioner: Research and accountability in clinical and educational settings*. New York: Pergamon Press.
- Flexner, A. (1985). Undergraduate medical education. *New Zealand Medical Journal*, 98(792), 1049-1052.
- Gonczy, A. y Athanasou, J. (1996). Instrumentación de la educación basada en competencias: perspectivas de la teoría y práctica en Australia. En A. Argüelles (Coord.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- Hager, P. y Beckett, D. (1996). Bases filosóficas del concepto integrado de competencia. En A. Argüelles (Coord.) *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*. México: Limusa.
- Hickson, D. y Thomas, M. (1969). Professionalization in Britain: A preliminary measurement. *Sociology*, 3, 37-53.
- Kanfer, F. H. (1990). The scientist-practitioner connection: A bridge in need of constant attention. *Professional Psychology: Research and Practice*, 21, 264-270.
- Macotela, S., Flores, R., Jiménez, E., Paredes, H., Seda, I. y Vega, L. (2002). *Un modelo de formación para la intervención psicológica en escenarios educativos*. Texto inédito. México: Facultad de Psicología de la UNAM.
- Macotela, S. y Paredes, H. (2003). Formación de psicólogos escolares con base en un modelo de supervisión experta en campo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8(1), 5-25.

- Peterson, D. R. (1997). *Educating professional psychologists: History and guiding conception*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Richardson, V. (1990). Significant and worthwhile change in teaching practice. *Educational Researcher*, 19(7), 10-18.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco; Jossey-Bass.
- Schön, D. (1992). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.

Derivación curricular por competencias: el caso de la Residencia en Psicología Escolar de la Facultad de Psicología de la UNAM

Competency-Based Curriculum: The Case of the Residence in School Psychology of the Psychology Faculty at UNAM

Benilde **García-Cabrero**
Vania Jocelyn **Pineda-Ortega**

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología
Av. Universidad #3004, Col. Copilco Universidad, Del. Coyoacán, Ciudad de México, CP 04510.
MÉXICO.

correos electrónicos: benilde@unam.mx, vanis24@comunidad.unam.mx. Tel. 5622 8222 ext. 41231

Artículo recibido: 27 de agosto 2015; aceptado: 19 de junio de 2016.

RESUMEN

Se describe el caso del rediseño curricular por competencias del plan de estudios de la Residencia en Psicología Escolar del Programa de Maestría en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. El proceso de rediseño se llevó a cabo a partir de una reunión con egresados, empleadores, profesores y especialistas en psicología escolar, con la finalidad de responder mejor a las necesidades del contexto, las demandas de los empleadores y a las experiencias reportadas por los ex-alumnos.

Se presenta un marco de referencia teórico-conceptual en relación con la educación basada en competencias y la metodología denominada análisis funcional de competencias. Se concluye que el rediseño de planes de estudio para la formación de psicólogos escolares a través del enfoque por competencias, es una estrategia adecuada para la actualización y modificación de planes de estudio, que debe ser instrumentada a través de ejercicios de reflexión colaborativa en los que se establezca una comunicación constante entre el equipo de rediseño, egresados, empleadores y cuerpo docente.

ABSTRACT

The paper describes the re-design of the study plan of the Residence in School Psychology affiliated to the Master's Program in Psychology at the Faculty of Psychology of the National Autonomous University of Mexico. The redesign process was carried out from a meeting with graduates, employers, teachers and specialists in school psychology, in order to better respond to the needs of the context, the demands of employers and the experiences reported by ex-students.

The re-design is based on a theoretical and conceptual framework of reference in relation to competency-based education known as functional analysis. It is concluded that the re-design of curricula for the training of school psychologists through a competency-based approach is an appropriate strategy for updating and modification of curricula, which should be implemented through collaborative reflection strategies, where communication between the re-design team, graduates, employers and faculty should be a constant endeavor.

Palabras clave: diseño curricular por competencias, educación basada en competencias, psicología escolar, formación profesional.

Key words: competency-based curriculum design, study plans, competency-based education, professional development.

La educación basada en competencias (EBC), aplicada al ámbito educativo, nace como respuesta, tanto en Estados Unidos como en Canadá, a la necesidad de mejorar el desempeño de los alumnos. Esta aproximación se comenzó a desarrollar en la década de los setenta. Desde ese momento hasta el actual, la EBC ha pasado por diferentes etapas de desarrollo, algunas en las que sus métodos han sido tratados con cierta reserva por muchos educadores, quienes temían a la posibilidad de perder el control sobre el contenido de la educación (Gonczi, 1997).

Para Barker (1995), las nuevas visiones sobre la EBC permitieron que ésta pasara de lo atomístico a lo holístico, al enfocarse en problemas o temas transversales, que han demostrado ser una forma efectiva de abordar los serios problemas de la educación, que han sido discutidos durante décadas por los partidarios de posturas progresistas. De acuerdo con Gonczi (1997), el proceso de refinamiento de la EBC parte de una concepción inicial, caracterizada por elementos rígidos que imprimían al enfoque una visión excesivamente mecanicista, lo que a su vez promovía el diseño de un currículo atomístico.

Rodríguez, Aguilar, Jiménez y Pérez (2001), señalan que con las importantes reformas de los sistemas de educación y capacitación que han tenido lugar en los últimos 15 años, en prácticamente todas las naciones que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la EBC ha cobrado mayor auge, pues presenta una alternativa viable para responder a las necesidades actuales de eficientar la educación en términos de alcanzar de mejor manera el logro de sus metas, al mismo tiempo que se toman en consideración las demandas del mercado laboral. A este respecto, Pérez, Juandó y Argelagós (2014) señalan que desde el punto de vista de los profesores, la EBC resulta útil especialmente para vincular competencias, contenidos y actividades de aprendizaje, así como para evaluar competencias en los alumnos y pensar sobre su propia práctica docente. Para Cabrera (2010) los programas basados en competencias ponen el énfasis no sólo en los conocimientos y habilidades necesarias para desempeñar un trabajo de manera efectiva, incluyendo atributos personales, como actitudes y valores, sino en la demostración de las habilidades requeridas, mediante la ejecución de tareas desarrolladas bajo diferentes condiciones, reales o simuladas.

En respuesta a las críticas planteadas en relación con lo reduccionista que puede resultar este enfoque, cabe destacar que la EBC representa una forma efectiva a través de la cual se pueden alcanzar los cuatro aprendizajes que plantea Delors (1996) en su conocido informe "La educación encierra un tesoro": 1) aprender a conocer, 2) aprender a hacer, 3) aprender a vivir juntos, y 4) aprender a ser. Aunque es sabido que la enseñanza escolar, se centra principalmente en aprender a conocer, también es cierto que para hacer frente a los desafíos actuales de la educación, las instituciones educativas se han preocupado por incorporar en su curriculum alternativas que otorguen al saber hacer la importancia que merece; considerando que dicho aprendizaje representa el vínculo entre los procesos formativos y su aplicación; es decir, el vínculo entre el conocimiento entendido meramente como la acumulación de hechos, conceptos, teorías o pasos de un procedimientos, al "conocimiento en acción" concebido como la solución de problemas, la formulación de hipótesis y la prueba de las mismas, la selección de modelos e instrumentos de evaluación para la detección de las necesidades de una población determinada, entre otros. Asimismo se considera que este conocimiento en acción implica la incorporación de disposiciones valores y actitudes que deben formar parte de la aplicación, como parte fundamental de un desempeño y ejecución exitosos. A este respecto, Argudín (s.f.) señala que el cambio que se ha propuesto a escala mundial con el fin de garantizar por una parte la excelencia educativa y por otra, la satisfacción de las necesidades del ámbito laboral, debe iniciarse desde un marco conceptual que cimiente la congruencia y vinculación estrecha entre los conocimientos, las habilidades y los valores. Cuando la EBC se aborda desde una perspectiva holística, puede constituirse en dicho marco conceptual, pues sienta las bases para la integración entre los procesos de conocer, saber hacer y saber ser, considerando dentro de éste último, el saber valorar.

El planteamiento anterior, se complementa con el punto de vista de Ducci (1997), quien señala que la EBC, tiene la capacidad de adaptarse a la necesidad de cambio constante (característica de la sociedad actual), porque es un concepto dinámico que imprime énfasis y valor a la capacidad humana para innovar, para enfrentar el cambio y gestionarlo, preparándose para él en vez de esperarlo pasivamente. En este mismo sentido,

Estévez, et al. (2003) también destacan que la EBC ha cobrado relevancia debido a que focaliza el esfuerzo del desarrollo económico y social en estrecha vinculación con la valorización de los recursos y la capacidad humana para construir el desarrollo.

En el caso particular de México, la tendencia a desarrollar planes de estudio basados en el enfoque por competencias ha sido relativamente poco visible en el nivel de la educación superior y más sobresaliente en las reformas de la educación básica y educación media superior desarrolladas entre los años 2004 y 2011 (Ruiz, 2012).

La enseñanza basada en competencias ha permeado también de forma incipiente en los niveles de licenciatura y posgrado, y algunas instituciones educativas, entre ellas la Universidad Nacional Autónoma de México han realizado esfuerzos de rediseño curricular para adaptar sus planes de estudio considerando este enfoque (Hamui, 2014).

El presente artículo plantea la implementación de la metodología propuesta por García-Cabrero y Espíndola (2009) para realizar la derivación curricular por competencias, que consiste en una adaptación del análisis funcional de competencias laborales al ámbito educativo. A partir de la descripción del caso de la Residencia en Psicología Escolar del Programa de Maestría en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNAM, se describen las fases del rediseño curricular por competencias y se presentan los resultados obtenidos, que se expresan en los mapas funcionales de competencias, mostrando así la viabilidad de la aplicación de esta metodología del ámbito laboral al educativo.

LA EDUCACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS

Para Thierry (s.f.), la educación basada en competencias nace como una respuesta a la crisis económica en la década de los 70. Buscando soluciones a dicha crisis, tanto en Estados Unidos como en Canadá, se comenzó a desarrollar la propuesta de la EBC, dicha propuesta partió de la identificación de las capacidades que se requieren desarrollar para ser un "buen profesor" de educación obligatoria (preescolar, primaria y secundaria).

En México, han pasado ya dos décadas desde que el Colegio Nacional de Educación Profesional Técni-

ca (CONALEP) trajo a México la educación y la capacitación basada en competencias. De acuerdo con Thierry (s.f.), entre 1992 y 1994 se concertaron los contratos para recibir asesoría de Canadá e Inglaterra, y se adquirieron recursos didácticos diseñados por competencias, elaborados en Canadá, Inglaterra y los Estados Unidos de América, a la par que se participó en congresos internacionales en Europa y Norteamérica (EUA y Canadá), se visitaron instituciones de Canadá, España, Estados Unidos e Inglaterra y se envió personal académico a capacitarse a esos países.

En 1994 se elaboró el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC) y se iniciaron las negociaciones para obtener financiamiento del Banco Mundial a través del crédito que se otorgaba a nuestro país. Un año después, una vez autorizado el préstamo, se creó el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) con representantes de los sectores público (gobierno federal), privado (empresarial) y social (sindical) (Thierry, s.f.). CONOCER trajo consigo un importante impulso del enfoque por competencias tanto en el ámbito laboral como educativo.

De acuerdo con Bolívar (2008), la EBC se apoya en el argumento de que los conocimientos adquiridos (en la escuela o la universidad) suelen ser poco útiles, por su escasa posibilidad de transferencia fuera del contexto escolar, así como por la falta de habilidades básicas para adecuarse a situaciones cambiantes de la vida y el trabajo, que exigen respuestas complejas. La EBC permite orientar la enseñanza al desarrollo de habilidades complejas, que posibiliten la adaptación posterior a un entorno variable y a aprender a adquirir nuevos conocimientos.

Escobar, Quindemil, Rumbaut y Pelegrín (2015), plantean que aunque el enfoque por competencias surge como una iniciativa económica orientada a la capacitación y satisfacción de las demandas de la industria a través de la formación universitaria, el enfoque ha evolucionado y la perspectiva actual de este enfoque en la educación incorpora la noción de que los profesionales deben conjugar sus conocimientos, habilidades y actitudes para desempeñar adecuadamente las tareas que se les propongan. De acuerdo con los autores, el carácter profundo y flexible de las competencias y su inscripción en distintas prácticas sociales (familiares, escolares y laborales), hace que resulten

patrimonio, no sólo del puesto de trabajo, sino de todos aquellos contextos en los que se insertan y particularmente del ámbito educativo, al constituirse en atributos de la persona que confluyen de manera integrada y específica en un itinerario único para cada persona en la resolución de tareas específicas.

Para Benatuil y Laurito (2014), es evidente como la EBC se encuentra presente en la agenda de entidades internacionales tales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y la Organización Internacional del Trabajo (OIT), entre otras. Referentes importantes de la aplicación de este enfoque son el Proyecto Tuning de la Unión Europea, el proyecto Alfa Tuning Latinoamérica y el Proyecto 6X4 en Latinoamérica.

Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2007), señalan que enseñar en términos de competencias tiene que ver, primero que nada con garantizar que lo que ocurre en las aulas corresponda con los referenciales de las competencias. Es decir, los procesos formativos deberán: 1) proporcionar ambientes de aprendizaje y enseñanza que permitan al alumno enfrentarse con diversas tareas o problemas, 2) enseñar a los alumnos a resolver dichas tareas y/o problemas, y 3) promover que el estudiante reflexione en torno a las condiciones que se requieren para lograr el éxito en la tarea.

En concordancia con lo que plantean Denyer, Furnémont, Poulain y Vanloubbeeck (2007), las tareas de aprendizaje deberán ser el punto de partida del proceso de enseñanza. En la EBC, el profesor debe acompañar al alumno en su proceso de aprendizaje, y el alumno adquirirá el conocimiento a través de la experiencia que resulte de resolver las tareas de aprendizaje que el profesor ha diseñado previamente. De esta forma, las tareas de aprendizaje pueden centrarse en la resolución de un problema específico relacionado con el campo de conocimiento que se pretende dominar, con lo cual se pueden introducir métodos de enseñanza tales como la enseñanza basada en casos, problemas y proyectos.

La característica principal de este tipo de métodos de enseñanza es que mantienen un fuerte vínculo con situaciones de la vida real. Las tareas y actividades de aprendizaje así concebidas, adquieren un fuerte potencial de autenticidad, es decir, se convierten en ta-

reas auténticas (Brown, Collins & Duguid, 1989). A este respecto, Benatuil y Laurito (2014), reconocen que la EBC no persigue la acumulación de conocimientos, sino el desarrollo de las potencialidades que posee cada individuo. Este enfoque busca favorecer aquellos conocimientos que puedan ser contextualizados, en lugar de orientarse únicamente al desarrollo de las capacidades intelectuales del sujeto, desvinculadas de sus posibles campos de aplicación.

Las tareas de aprendizaje en el enfoque por competencias se insertan en un marco general que está orientado a que los alumnos desarrollen y dominen ciertas competencias en particular. Todo el currículo se diseña con base en un perfil de competencias que plantea de manera integral los conocimientos, habilidades y actitudes que el alumno desarrollará a lo largo de su proceso formativo.

DISEÑO CURRICULAR DE PLANES DE ESTUDIO BASADOS EN COMPETENCIAS

La formación basada en competencias implica, de acuerdo con Ruiz, Jaraba y Romero (2008), grandes desafíos para la docencia. Estructurar la enseñanza para promover la adquisición de competencias profesionales, implica conocer con gran precisión las necesidades y exigencias del contexto, de tal forma que estas necesidades y exigencias se constituyan en referentes válidos para orientar las reformas en la Educación Superior. Para Hamui (2014), la noción de competencia busca impulsar el trabajo educativo hacia la resolución de problemas del entorno y de manera implícita rechaza la perspectiva enciclopedista centrada en la memorización, que se concentra en aquellos saberes que difícilmente se vinculan con las dificultades que se enfrentan en la vida real.

Para Benatuil y Laurito (2014), la adopción de un enfoque basado en competencia implica la transformación de la educación. Esta transformación requiere un conocimiento preciso del contexto, sus necesidades y exigencias. No se trata de seguir en forma acrítica las demandas del mercado laboral y de la sociedad en general. No es un modelo único aplicable en todas las instituciones y mucho menos que se pueda implementar siempre del mismo modo.

De acuerdo con EDUCAUSE (2014), los programas basados en competencias reconocen tanto el

aprendizaje previo del alumno, como el aprendizaje obtenido fuera del aula, independientemente de dónde, cuándo o cómo se llevó a cabo la adquisición del conocimiento. La EBC centra su atención en los aprendizajes, más que en las calificaciones, haciendo hincapié en la retroalimentación frecuente y significativa que permite a los estudiantes tomar más responsabilidad en su proceso de aprendizaje.

Para Kim (2015), aunque el concepto y los límites de la EBC con frecuencia son "borrosos", existe un acuerdo general de que ésta se caracteriza por el desarrollo de competencias claramente definidas, un plan de estudios para lograr esas competencias, y un proceso de evaluación de las mismas. Tales competencias a menudo están vinculadas a las necesidades del ámbito laboral, es decir, conocimientos específicos, habilidades y capacidades que son valorados por los profesionales que trabajan en el campo. Así mismo, Kim (2015) señala que un plan de estudios organizado alrededor del logro de un perfil profesional formulado en términos de competencias, consta de un cuerpo organizado de actividades de aprendizaje y experiencias integradoras diseñadas para equipar a los estudiantes con los conocimientos, actitudes y habilidades que conducen a la adquisición de las competencias necesarias para obtener un título profesional.

Educación por competencias supone llevar a cabo un proceso de reestructuración del currículum. Este proceso de reestructuración implica la construcción del perfil de competencias profesionales del egresado. El perfil profesional de competencias debe determinar la selección de conocimientos y contenidos que se abordarán en el currículum. Las competencias están conformadas por una combinación dinámica de cualidades (con respecto al conocimiento, a su aplicación, y a las actitudes y responsabilidades que se asumen en un determinado contexto) y se constituyen en los objetivos educativos de un programa de estudios o, dicho de otra manera, en aquello que los alumnos deberán ser capaces de hacer al final de un proceso educativo.

Actualmente, no existe una metodología de diseño curricular por competencias que describa paso a paso cómo realizar la modificación o construcción de planes de estudio basados en el enfoque por competencias. Lo anterior, se debe en parte a que este enfoque ha sido objeto de múltiples debates y existen to-

avía detractores que dudan de los beneficios de este enfoque para la educación.

En contraparte, en el ámbito laboral, existe una metodología que ha sido utilizada para derivar competencias conocida como: análisis funcional de competencias y en este artículo se describe el proceso que se siguió para probar la adecuación del mismo para el rediseño curricular (con base en la metodología propuesta por García-Cabrero y Espíndola, 2009), de una maestría profesionalizante partiendo del supuesto de que lo que se propone en las maestrías de este tipo, es formar profesionales para insertarse en el mercado laboral y ser capaces de aplicar las competencias adquiridas a la solución de problemas prácticos, en particular a los problemas que enfrenta un psicólogo escolar en escenarios educativos formales tales como instituciones de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, y no formales, como centros comunitarios y salas de lectura.

De acuerdo con Catalano, Avolio y Sladogna (2004), el análisis funcional constituye la principal estrategia o mecanismo de definición que puede utilizarse para establecer el conjunto de competencias que integran el perfil profesional de cualquier disciplina. El análisis funcional de competencias no constituye en sí mismo una metodología de derivación curricular, como ya se mencionó, tiene sus orígenes en el ámbito laboral y es la metodología que se utiliza para identificar y ordenar las funciones laborales que se llevan a cabo para lograr la función laboral global (Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral, 2000). En este trabajo se partió del supuesto de que aunque se trata de una metodología que emerge del campo laboral, es posible su aplicación en el ámbito educativo para diseñar planes de estudio basados en competencias.

De acuerdo con Hamui (2014), el enfoque funcional postula que todo lo que se aprende tiene que tener una utilidad inmediata en la vida. A través de esta estrategia, es posible delimitar a partir de las problemáticas reales que plantea el contexto laboral, las competencias que deben tener los profesionales encargados de resolver dichas problemáticas. Como bien señalan Gallart y Jacinto (1995), el desarrollo de competencias es un largo proceso que no se evidencia en la acumulación de credenciales, sino en la demostración de una capacidad de desempeño en situaciones proble-

máticas específicas. Para Rychen y Tiana (2004), una competencia es más que conocimientos y habilidades, es la capacidad de afrontar demandas complejas en un contexto particular, un saber hacer complejo, resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, conocimientos, actitudes, valores, utilizados eficazmente en situaciones reales.

El análisis funcional permite derivar competencias genéricas, específicas, unidades y elementos de competencia, que en su conjunto conforman el llamado perfil de competencias. A partir de este perfil es posible determinar cuáles son los contenidos temáticos esenciales o básicos, así como las actividades de enseñanza que promoverán la adquisición y consolidación de las competencias genéricas y específicas.

De acuerdo con Pinilla (s.f.) las competencias genéricas están constituidas por las habilidades, conocimientos y actitudes que demuestra una persona en torno a aspectos genéricos de un campo de conocimiento determinado. Dentro del currículo; dichas competencias se manifiestan de forma transversal, es decir, las competencias genéricas se encuentran sintonizadas o corresponden al logro de resultados que coinciden con el perfil esperado, de tal suerte que, como señala Bolívar (2008), atraviesan a todas las asignaturas. Por ejemplo, un programa de estudios que pretende formar psicólogos educativos especializados en el ámbito escolar, requiere formar a los estudiantes en el desarrollo de la competencia genérica de evaluación psicoeducativa, como punto de partida de cualquier intervención, y que implica que los alumnos deben movilizar sus recursos para detectar las necesidades de intervención, evaluar el avance y el impacto de las intervenciones de manera sistemática y en colaboración con la comunidad escolar, y comunicar los resultados, tomando en consideración tanto las diversas audiencias a quienes se presentan estos resultados, como los principios éticos que rigen la profesión.

Por su parte, Catalano, Avolio, y Sladogna (2004), plantean que las competencias específicas son los diferentes atributos (conocimientos, habilidades y actitudes) especializados que permiten a un individuo alcanzar un desempeño eficiente en una determinada actividad. La competencia específica permite la configuración y adquisición de las competencias genéricas. Continuando con el ejemplo anterior, una de las competencias específicas asociadas con la competen-

cia genérica de evaluación psicoeducativa sería: seleccionar y adaptar instrumentos y/o técnicas de valoración del contexto escolar y familiar, del aprendizaje y desarrollo de los alumnos, de las competencias de los agentes educativos y las competencias parentales de las familias para detectar necesidades de intervención, monitorear el avance y evaluar el impacto.

Por su parte, las unidades de competencia se corresponden con el desempeño de una gran función. Se trata de un conjunto de acciones agrupadas dentro de una gran función, dicha función puede tener sentido de empleo (laboral) o de formación (académica). La unidad de competencia constituye la base para la adquisición de competencias específicas. Utilizando el ejemplo que se ha venido desarrollando líneas arriba, una de las unidades de competencia asociada con la competencia genérica de evaluación psicoeducativa y con la competencia específica de selección y adaptación de instrumentos y técnicas de valoración, sería: aplicar criterios de diferenciación con la finalidad de seleccionar entre diversos instrumentos y técnicas de evaluación del contexto familiar y escolar, los más adecuados para cada situación particular.

Finalmente, el elemento de competencia se conforma por un grupo de sub-funciones agrupadas. Dichas sub-funciones deberán contribuir a dar sentido a la unidad de competencia. De esta forma, el elemento de la competencia es el nivel de desagregación máximo, varios elementos de competencia constituyen a la unidad de competencia. El elemento de competencia tiene su correspondencia con las habilidades individuales que demuestra una persona. Por ejemplo, las unidades de competencia: 1) identificar las características principales de diversos instrumentos y técnicas de evaluación psicoeducativa, y 2) generar criterios de discriminación para la toma de decisiones en relación con el contexto particular de intervención, se corresponden con la competencia genérica de evaluación psicoeducativa, la competencia específica de selección y adaptación de instrumentos y/o técnicas de valoración del contexto escolar y familiar y la unidad de competencia de aplicar criterios de diferenciación con la finalidad de seleccionar entre diversos instrumentos y técnicas.

Cada uno de estos aspectos configuran en su conjunto, el perfil de competencias de un profesional. Aunque en la mayor parte de los perfiles tanto de in-

greso, como intermedios y de egreso, no suelen desglosarse todos los niveles de desagregación que se proponen en el análisis funcional de competencias, sino que se centran esencialmente en las competencias genéricas y específicas, señalándose simultáneamente los conocimientos, habilidades y actitudes requeridos, puede considerarse que los siguientes niveles de desglose (unidades y elementos de la competencia), se encuentran representados en las unidades temáticas de las asignaturas.

LA RESIDENCIA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNAM

En Europa y España existen iniciativas entre ellas EuroPsy (EuroPsy, 2010) y ANECA (ANECA, 2005), que se han dado a la tarea de construir de manera colectiva el conjunto de competencias que definen la práctica de la psicología a nivel profesional. En el caso particular de México, estas iniciativas han sido consideradas por diversas instituciones de educación superior que ofrecen programas formativos en psicología a nivel licenciatura y posgrado.

En relación con la construcción del perfil profesional del psicólogo desde la perspectiva del enfoque por competencias, Gutiérrez (2005), señala que se deben considerar tres aspectos: el conocimiento de principios psicológicos fundamentales, las habilidades obligatorias, y los límites éticos y legales de la práctica de la psicología. Esta tarea es una actividad compleja que involucra la participación de diversas instancias y profesionales. En la Universidad de Minnesota, por ejemplo, el proceso de definición del perfil profesional se ha desarrollado a lo largo de varios años con la finalidad de mapear las competencias que los psicólogos escolares deben adquirir como consecuencia de su proceso formativo; tarea que ha sido concretada en el documento denominado *Blueprints for Training and Practice* (Ysseldyke, Burns & Rosenfield, 2009).

El plan de estudios de la Residencia en Psicología Escolar del Programa de Maestría en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, pretende formar profesionales que contribuyan a mejorar las condiciones educativas y dar solución a los diversos problemas que hoy se afrontan en este ámbito. Se orienta a desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes en el estu-

dante en lo relativo a evaluación, intervención e innovación a través del ejercicio profesional y la investigación en escenarios educativos auténticos, apoyados mediante un sistema de supervisión experta en campo (Facultad de Psicología, 2013). Actualmente el plan de estudios considera un núcleo formativo básico que promueve el desarrollo de competencias para el análisis y la comprensión de la problemática de la educación básica. Promueve también la adquisición y desarrollo de competencias para el diagnóstico, monitoreo y evaluación del impacto de diversas iniciativas de intervención realizadas por estudiantes, supervisores y tutores en escenarios de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, que abarcan el trabajo con niños, profesores, padres de familia y directivos, así como el uso de diversos recursos educativos tradicionales e innovadores como dispositivos tecnológicos, entre ellos, el uso pedagógico de las tabletas digitales, que constituye en la actualidad una de las metas de la reforma educativa actual en la educación primaria.

Macotela y Paredes (2003) señalan que en sus orígenes en 1999, el programa de formación de psicólogos escolares se propuso contar con una propuesta curricular flexible que permitiera un ajuste constante frente a los avances disciplinares y las demandas del mercado laboral, considerando asimismo tanto las necesidades formativas de los alumnos de maestría, como las de las poblaciones atendidas por éstos, en escenarios auténticos bajo la guía y acompañamiento de supervisores especializados en psicología escolar. Aunque Macotela y Paredes señalan la necesidad de definir las competencias profesionales que deberá tener el egresado para realizar un ejercicio profesional calificado, el programa no emprendió sino hasta 2006, un proceso de redefinición curricular que permitiera sustentar el programa en un diseño curricular por competencias.

Para rediseñar el plan de estudios se llevó a cabo el siguiente procedimiento, basado en la metodología del análisis funcional de competencias propuesta por Catalano, Avolio, y Sladogna (2004) y en la propuesta de García-Cabrero y Espíndola (2009):

- *Detección de Problemáticas.* A través de diversos ejercicios de reflexión con empleadores de psicólogos educativos, egresados, profesores, supervisores y

tutores del programa de Residencia en Psicología Escolar, un grupo de profesores de la Residencia en Psicología Escolar, logró precisar cuáles son las problemáticas que plantea el campo laboral a los psicólogos escolares; es decir, cuáles son las grandes problemáticas y los problemas específicos que deberán ser atendidos por el profesional de la psicología escolar en el contexto laboral. A través de una encuesta diseñada por García-Cabrero y Espíndola (2009), se indagó acerca de las situaciones o escenarios en los que se presentan los problemas a resolver, las poblaciones a atender, los usuarios y/o sistemas afectados, así como las evidencias, causas y efectos de los problemas señalados (véase anexo 1).

• **Desarrollo del Esquema Integrador.** Con base en las problemáticas detectadas, el equipo de re-diseño curricular compuesto por tutores y profesores de la resi-

dencia, procedió a la derivación de las competencias genéricas y específicas, y a partir de éstas se determinaron los conocimientos disciplinares que el plan de estudios debería contemplar para desarrollarlas. Este análisis se resume en un esquema integrador en el que se aprecia claramente la relación entre las problemáticas, las competencias genéricas y los contenidos de la enseñanza (véase figura 1).

• **Desarrollo del Mapa Funcional de Competencias.** A partir del esquema integrador se desarrolló el mapa funcional de competencias profesionales, que incluye no sólo a las competencias genéricas, sino a las específicas, a las unidades de competencia y a los elementos de la competencia. En la tabla 1, puede apreciarse que para este plan de estudios se propusieron tres competencias genéricas y siete competencias específicas. Un ejemplo de desglose del mapa funcional de

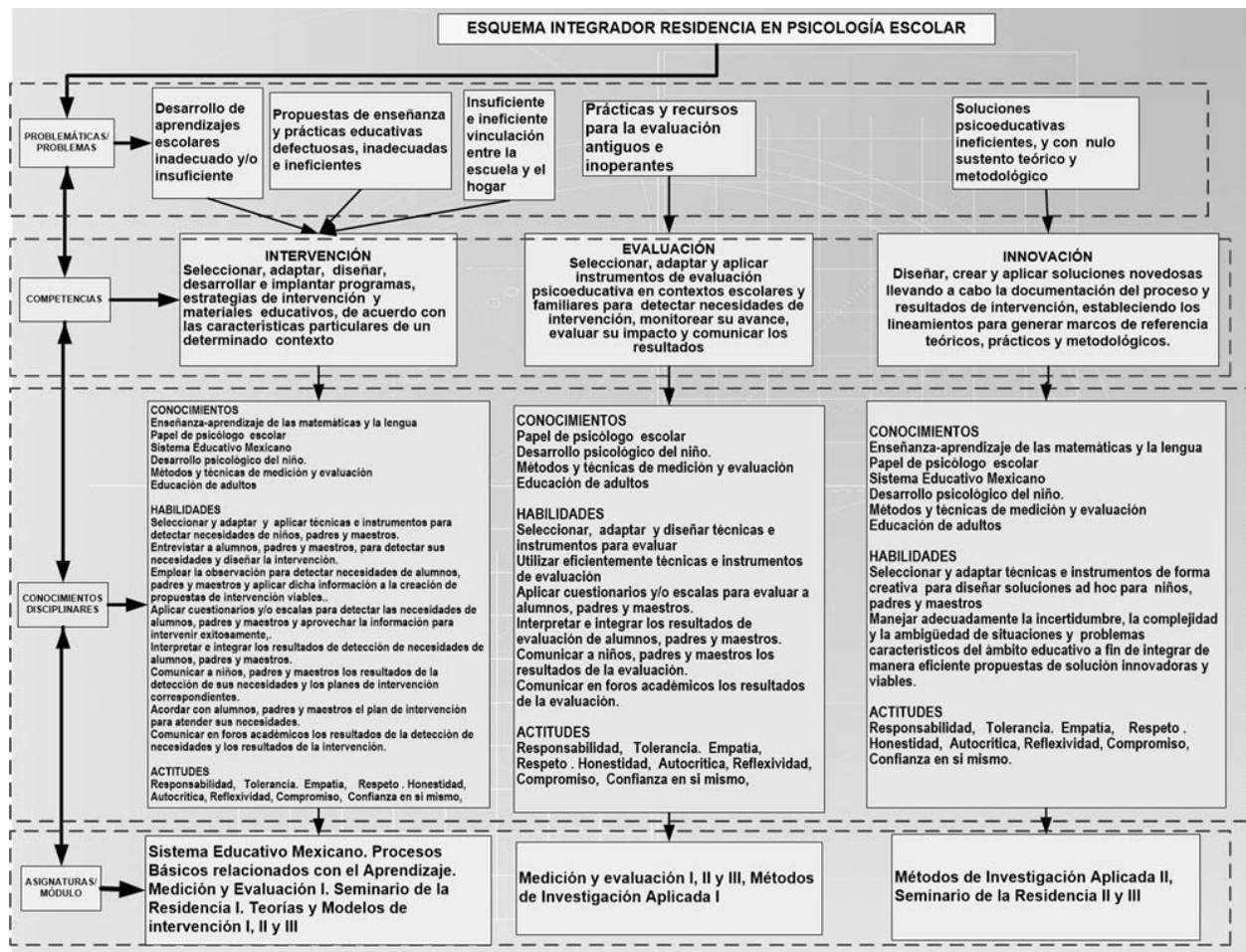


Figura 1. Esquema integrador de la Residencia en Psicología Escolar.

competencias, a partir de una competencia genérica puede apreciarse en la figura 2.

La tabla 1 muestra las competencias genéricas y específicas que se derivaron a través del análisis funcional de competencias, específicamente a través del proceso de detección de necesidades. Como resultado del trabajo conjunto entre empleadores de psicólogos educativos, egresados, profesores, supervisores y tutores del programa de Residencia en Psicología Escolar, se derivaron tres competencias genéricas, que conforman el perfil esperado y forman parte de todas las asignaturas del plan de estudios.

El mapa funcional de competencias (véase figura 2) es el principal producto que arroja la metodología del análisis funcional de competencias, en él se articulan las competencias genéricas, específicas, unidades de com-

petencias y elementos de la competencia. Como puede apreciarse, la competencia genérica se desarrolla a partir del conjunto de asignaturas que contempla el plan de estudios, las competencias específicas se encuentran al nivel de cada asignatura en particular, mientras que las unidades de competencia se encuentran subsumidas en los módulos que conforman cada asignatura y, finalmente, los elementos de competencia se insertan también al nivel del módulo y se corresponden con el conjunto de habilidades y actitudes que permiten el desarrollo de las unidades de competencia.

CONSIDERACIONES FINALES

Aunque la EBC resulta un enfoque que puede presentarse a primera vista como controvertido, se han realizado esfuerzos a nivel global para analizar y delinear el

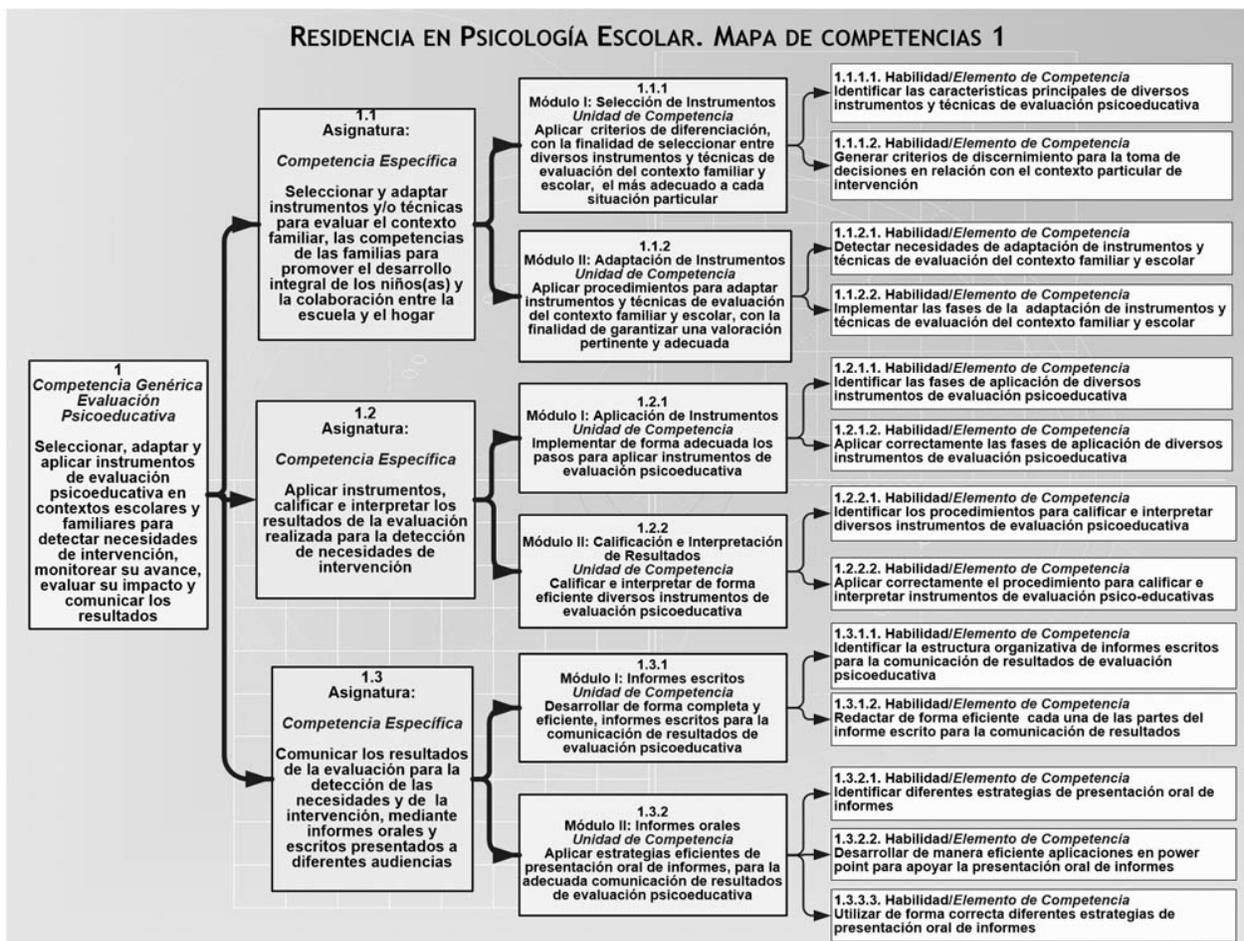


Figura 2. Mapa de competencias de la Residencia de Psicología Escolar.

papel de las competencias en el ámbito educativo. Las iniciativas mundiales relacionadas con el enfoque de competencias, como son los proyectos Tuning y el proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE, son una clara muestra de las posibilidades que el enfoque por competencias puede tener en el ámbito educativo. No obstante, las estrategias para diseñar y rediseñar planes de estudio basados en este enfoque han quedado poco delimitadas y constituyen un reto para lograr cambios exitosos en las formas de enseñanza. Como bien señalan, Pérez, Juandó y Argelagós (2015), aunque actualmente se están produciendo cambios en el ámbito educativo para implementar modelos basados en competencias, estos cambios resultan complejos, pues en ellos intervienen numerosos factores,

desde el concepto de competencia que se adopta hasta los modelos de formación de maestros que deben implementarse.

En el trabajo que se presenta en este documento, fue posible constatar que el análisis funcional de competencias es una metodología que permite realizar el diseño y rediseño de planes de estudio con base en el enfoque por competencias, ya que este proceso permite clarificar y articular de forma más precisa el perfil profesional, las problemáticas generales a atender, así como los problemas específicos que deberá ser capaz de resolver el egresado. El proceso de derivación curricular debe ser abordado considerando la complejidad de la tarea y la necesidad de contemplar diversos puntos de vista (empleadores, egresados, profesores, contexto educativo de

Tabla 1. Competencias genéricas y específicas del programa de Residencia en Psicología Escolar.

| COMPETENCIAS GENÉRICAS | COMPETENCIAS ESPECÍFICAS |
|-----------------------------|--|
| Evaluación Psicoeducativa | Seleccionar y adaptar instrumentos y/o técnicas de valoración del contexto escolar y familiar, del aprendizaje y desarrollo de los alumnos, de las competencias de los agentes educativos y las competencias parentales de las familias. |
| | Aplicar instrumentos, calificar e interpretar los resultados de la evaluación para la detección de necesidades de intervención, el monitoreo del avance y el impacto de la intervención. |
| | Comunicar los resultados de la evaluación para la detección de las necesidades y el impacto de la intervención, mediante informes orales y escritos presentados a diferentes audiencias. |
| Intervención Psicoeducativa | Seleccionar, adaptar y/o diseñar programas y materiales para la promoción del aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos, de las competencias profesionales de los agentes educativos y de las competencias parentales de las familias, adecuados a las características del contexto y el entorno cultural. |
| | Implantar programas de intervención, monitorear el avance, evaluar su efectividad y eficiencia, y comunicar los resultados. |
| Innovación Educativa | Documentar y evaluar en forma continua el proceso y los resultados de la intervención, mediante múltiples y diversas evidencias y también justificar el método y los procedimientos empleados, con el fin de extraer modelos o lineamientos para optimizar la intervención. |
| | Establecer lineamientos para generar marcos de referencia (teóricos, prácticos, metodológicos) y dar soluciones innovadoras a problemáticas particulares. |

la residencia) y tomando en cuenta, que las competencias propias de una profesión siempre se encontrarán, tal y como plantea Juliá (2006), contextualizadas, vinculadas al entorno en el que se ponen en práctica. Lo anterior supone establecer un vínculo constante de los profesores, supervisores y tutores encargados del diseño o rediseño curricular, con el ámbito laboral, es decir, establecer canales de comunicación entre las instituciones educativas y las que serán las receptoras de los profesionales egresados de una determinada profesión. Como puede inferirse, el enfoque de diseño curricular por competencias, permite a través de su metodología establecer estratégicamente dichos canales.

También resulta necesario que el diseño de modelos educativos y currícula basados en competencias, además de adherirse a los principios del enfoque, se realicen siempre en un contexto colaborativo. Tal y como señala Juliá (2006), las discusiones en torno a las competencias en psicología educativa requieren una mirada colectiva y asociativa que permita sincronizar a las instituciones dedicadas a la formación de psicólogos, para con ello garantizar en cierta medida la calidad de la educación en la disciplina psicológica.

La construcción del perfil del psicólogo educativo representa también una tarea colectiva que requiere la inclusión de múltiples perspectivas, incluyendo las Iniciativas internacionales como EuroPsy y ANECA que constituyen ejemplos claros de cómo se puede llevar a cabo una labor consensuada acerca de la definición del perfil profesional del psicólogo.

En relación con la definición de las competencias básicas que deberán formar parte del perfil del psicólogo, Falender et al. (2004), plantean que se deberá asegurar que existe una perspectiva amplia que permita a través del enfoque por competencias, una formación del psicólogo especializada y a la vez comprensiva. En este sentido, será necesario perfeccionar el proceso de delimitación de competencias para que éstas describan la diversidad de habilidades que el psicólogo educativo debe articular, sin que esto implique restringir la profesión a un conjunto de habilidades específicas descontextualizadas. Ello implica considerar tanto los aspectos disciplinares relacionados con la psicología escolar, como los aspectos referentes al ejercicio profesional en los contextos escolares.

El ejercicio de rediseño curricular de la Residencia en Psicología Escolar de la Facultad de Psicología de la

UNAM, constituye un esfuerzo para adaptar la metodología del análisis funcional de competencias laborales al ámbito educativo y se realizó mediante un esfuerzo colaborativo que permitió clarificar y articular las competencias profesionales, los contenidos disciplinares y la estructura curricular que permitiría desarrollar los esfuerzos formativos de una manera más sistemática y propositiva, orientada al logro de metas claras, objetivadas tanto en el Perfil Profesional de competencias, como en los diversos componentes derivados del análisis funcional que se adoptó como modelo de derivación curricular.

Como se mencionó en un principio, la propuesta de EBC es flexible y ha permitido diversos ajustes de la estructura curricular y de las estrategias de enseñanza (clase, tutorías y supervisión en la práctica), de aprendizaje y evaluación que responden a las diversas demandas del contexto en que se interviene y a los cambios constantes que se derivan del avance en los conocimientos disciplinares y estrategias formativas.

Sería deseable someter la propuesta curricular a discusión de grupos más amplios que permitieran consolidar los perfiles establecidos y avanzar hacia la construcción de estándares e indicadores de desempeño, con miras al establecimiento de procesos de certificación, formación continua, capacitación y actualización de los profesionales de la psicología escolar.

REFERENCIAS

- ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) (2005). *Libro blanco*. Título de grado en psicología. Disponible en: http://www.aneca.es/media/150356/libroblanco_psicologia_def.pdf
- Argudín, Y. (s.f.). *La educación basada en competencias: algunas nociones que pueden facilitar el cambio*. Recuperado el 20 de septiembre de 2008 de: <http://www.lag.uia.mx/acequias/acequias17/a17p8.html>
- Barker, A. (1995). Standards Based Assessment: The Vision and Broader Factors. En: R. Peddie y B. Tuck (Eds.), *Setting the Standards* (pp. 15-31). Palmerston North, Nueva Zelanda: Dunmore Press.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Benatuil, D., & Laurito, M. J. (2014). Algunas reflexiones a catorce años de la implementación de los modelos de formación por competencias en educación

- superior. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6(8), 169-187.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. Red U. *Revista Universitaria*, 2, 1-23. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2749781.pdf>.
- Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Cabrera, G. (2010). Competencias profesionales de los orientadores educativos mexicanos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 80-390.
- Catalano, A. M., Avolio, S. & Sladogna, M. (2004). *Diseño curricular basado en normas de competencia laboral: Conceptos y orientaciones metodológicas*. Buenos Aires: Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Chappell, C. (1996). *Quality and competency based education and training. The literacy equation*, 71-79, Red Hill. Queensland Council for Adult Literacy.
- Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) (2000). *Análisis Ocupacional y Funcional del Trabajo*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/fp/iberfop03.htm>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.
- Denyer, M., Furnémont, D., Poulain, R. & Vanloubbeeck, P. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ducci, M. A. (1997). El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. En: OIT, POLFORM, CINTERFOR y CONOCER, *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas* (pp. 15-26). Montevideo: Cinterfor/Organización Internacional del Trabajo.
- Ecclestone, K. (1997). Energizing or Enervating?. *Journal of Vocational Education and Training* 49(1), 65-79.
- EDUCAUSE (2014). *7 Things You Should Know About Competency-Based Education*. Disponible en: <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7105.pdf>
- Escobar, M. C., Quindemil, E. M., Rumbaut, F. & Pelegrín, N. (2015). Diseño Curricular por Competencias en la Titulación de Bibliotecología y Ciencias de la Información en la Universidad Técnica de Manabí. *International Multilingual Journal of Contemporary Research*, 3(1), 81-88.
- Estévez, E. H., Acedo, L. D., Bojórquez, G., Corona, B., García, C., Guerrero, M. A., et al. (2003). La práctica curricular de un modelo basado en competencias laborales para la educación superior de adultos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1). Consultado el 20 de septiembre de 2008 de: <http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-estevez.html>
- EuroPsy (2010). *Competencias de los psicólogos*. Disponible en: <http://www.europsy.cop.es/index.php?page=competencias>
- Facultad de Psicología (2013). *Residencia en Psicología Escolar*. Disponible en: <http://psicologia.posgrado.unam.mx/?p=1220>
- Falender, C. A., Erickson, J. A., Goodyear, R., Hatcher, R., Kaslow, N. J., Leventhal, G., Shafranske, E., Sigmon, S. T., Stoltenberg, C. y Grus, C. (2004). Defining Competencies in Psychology Supervision: A Consensus Statement. *Journal of Clinical Psychology*, 60(7), 771-785.
- Gallart, M. A. & Jacinto, C. (1995). Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo. *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo*, 6(2), 13-8.
- García-Cabrero, B. & Espíndola, S. (2006). *Metodología para la derivación curricular de competencias*. Documento de trabajo interno desarrollado en el contexto del diseño de cuatro planes de estudio para la Universidad Veracruzana Virtual.
- Gimeno, J. (comp.) (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid: Morata.
- Gonczí, A. (1997). Problemas asociados con la implementación de la educación basada en la competencia: de lo atomístico a lo holístico. En: OIT, POLFORM, CINTERFOR y CONOCER, *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas* (pp. 159-170). Montevideo: Cinterfor/Organización Internacional del Trabajo.
- Gutiérrez, O. (2005). Educación y entrenamiento basados en el concepto de competencia: Implicaciones para la acreditación de los Programas de Psicología. *Revista Mexicana de Psicología*, 22, Número Monográfico Especial, 253-270.
- Hamui, L. (2014). *La Facultad de Medicina de la UNAM en Transición hacia el Paradigma de las Competencias. Un modelo de evaluación curricular cualitativa*. México: Ediciones Díaz Santos.
- Hyland, T. (1994). *Competence, education and NVQs: dissenting perspectives*. London: Cassell.
- Juliá, M. T. (2006). Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa. *Revista de Psicología*, XV(2), 115-130. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/264/26415207.pdf>

- Kerka, S. (1998). *Competency-based education and training. Myths and realities. Eric Clearinghouse on adult, career, and vocational education*. Recuperado el 29 de septiembre de 2008 de: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/15/22/5b.pdf
- Kim, J. (2015). Competency-based Curriculum: An Effective Approach to Digital Curation Education. *Journal of Education for Library and Information Science*, 56(4), 283-297.
- Macotela, S. & Paredes, H. (2003). Formación de psicólogos escolares con base en un modelo de supervisión experta en campo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8(1), enero-junio, 6-24.
- Pérez, M. L., Juándo, J., Argelagós, E. (2014). Testing a model of Competence-based Teaching. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 143, 31-34.
- Pérez, M. L., Juándo, J., Argelagós, E. (2015). Análisis de un modelo de gestión de la docencia basado en competencias en la universidad: la perspectiva del profesor. *Infancia y Aprendizaje*, 38(4), 872-908.
- Pinilla, A. E. (s.f.). *Las competencias en la educación superior. En: Aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de America Latina*. Acervo del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX). Recuperado el 10 de octubre de 2008 de: <http://www.cumex.org.mx/archivos/ACERVO/Tuning.pdf>
- Rodríguez, M. C., Aguilar, A., Jiménez, M. A. & Pérez, S. (2001). Educación Basada en Competencias. ¿Necesario el conocimiento en el personal de salud?. *Revista de Enfermería IMSS*, 9(3), 133-136.
- Ruiz, G. (2012). La Reforma Integral de la Educación Básica en México (RIEB) en la educación primaria: desafíos para la formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 51-60. Recuperado en: <http://www.aufop.com>
- Ruiz, M. Jaraba, B., & Romero, L. (2008). La formación en psicología y las nuevas exigencias del mundo laboral: Competencias laborales exigidas a los psicólogos. *Psicología desde el caribe*, 21, 136-157.
- Rychen, D. S. & Tiana, A. (2004). *Developing key competencies in education: some lessons from international experience*. Paris: Unesco.
- Thierry, D. R. (s.f.). *La formación profesional basada en competencias*. Disponible en: <http://web.upaep.mx/DesarrolloHumano/maestros/cursosTemporales/PagThierry/Body/competencias/ART%20-%20COMPETENCIAS.doc>
- Ysseldyke, J., Burns, M., & Rosenfield, S. (2009). Blueprints on the Future of Training and Practice in School Psychology: What Do They Say About Educational and Psychological Consultation?, *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19, 177-196.

ANEXO 1

EXTRACTO DE LA ENCUESTA PARA EL DISEÑO CURRICULAR BASADO EN COMPETENMCIAS

Los objetivos de la encuesta son:

- Identificar las problemáticas principales que definen la razón de ser (el para qué) del psicólogo escolar.
- Enunciar los problemas profesionales prioritarios cuya solución tiene un valor en el campo profesional y laboral y que los egresados de la residencia en psicología escolar pueden resolver en forma competente.
- Determinar las competencias específicas que se requiere desarrollar para que los egresados puedan hacer frente a dichos problemas.
- Listar y describir los saberes (declarativos, procedimentales y actitudinales) requeridos para lograr el dominio gradual, a lo largo del proceso de formación, de dichas competencias.
- Especificar las asignaturas que aportan los conocimientos conceptuales, procedimentales y/o actitudinales para la solución de dichos problemas.
- Determinar las omisiones, repeticiones y conocimientos disciplinares compartidos entre las diferentes asignaturas.

FORMATO 1: DEFINICIÓN DE LAS PROBLEMÁTICAS GENERALES

MODALIDAD GRUPAL

En la siguiente tabla, identifique cuáles son las tres problemáticas generales más importantes; describa brevemente en qué consiste cada una de ellas.

| PROBLEMÁTICAS | DESCRIPCIÓN |
|---|--|
| Ejemplo: Incremento sustancial de la contaminación en las ciudades | Las ciudades constituyen un sistema generador de contaminación que produce procesos rápidos de degradación ambiental y deterioro económico |

FORMATO 2: DERIVACIÓN DE PROBLEMAS ESPECÍFICOS A PARTIR DE LAS TRES PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS

MODALIDAD GRUPAL

Escribir 4 problemas específicos por cada problemática. Ver formato 1

Ver ejemplo en el anexo 2

| PROBLEMÁTICAS | PROBLEMAS ESPECÍFICOS (descripción sintética) |
|---------------|---|
| 2.1 | |

FORMATO 3: DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL PROBLEMA (ANOTAR PROBLEMA)

MODALIDAD GRUPAL

Para llenar este formato, escoger un problema específico por cada problemática de los identificados en el formato 2 (total 3 problemas)

| |
|--|
| 3.1 SITUACIONES O ESCENARIOS EN LOS QUE SE PRESENTA EL PROBLEMA PROFESIONAL. Identificar dónde se presenta el problema: ámbitos de actividad social, económica o cultural, o bien regiones, comunidades o localidades: |
| 3.2 POBLACIONES DE IMPACTO, USUARIOS Y/O SISTEMAS AFECTADOS POR EL PROBLEMA Quiénes presentan el problema: Grupos poblacionales, rangos de edad, estratos socioeconómicos, género, estado civil, componentes de un sistema, organizaciones, etc.: |
| 3.3 EVIDENCIAS DEL PROBLEMA Cuáles son los datos que indican que existe el problema: síntomas, signos, datos estadísticos, etc. : |
| 3.4 CAUSAS DEL PROBLEMA Qué variables, circunstancias, situaciones y/o agentes, se considera que pueden ser la causa del problema: |
| 3.5 EFECTOS DEL PROBLEMA Qué consecuencias o efectos se presentan si el problema persiste: |
| 3.6 SOLUCIONES POSIBLES Cambios o transformaciones que hay que hacer para resolver el problema; cuáles son las mejores prácticas en el ámbito local, regional o nacional en que el problema se presenta; cómo lo resuelven otros países u organizaciones: |

FORMATO 4: COMPETENCIAS ESPECÍFICAS REQUERIDAS PARA CADA PROBLEMA ESPECÍFICO

PROBLEMA 1

| MAPA FUNCIONAL DE COMPETENCIAS | NIVEL EDUCATIVO | |
|--------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|
| PRÓPOSITO GENERAL: | | |
| COMPETENCIAS PERFIL | COMPETENCIAS GENÉRICAS POR NIVEL | COMPETENCIAS ESPECÍFICAS POR NIVEL |
| | | |

FORMATO 5: IDENTIFICAR LOS SABERES SUSTANCIALES QUE SE REQUIEREN PARA DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

MODALIDAD GRUPAL

Identificar los conocimientos disciplinares sustanciales: declarativos, procedimentales, actitudinales y asignaturas que aportan a la adquisición de la competencia.

| COMPETENCIA ESPECÍFICA | Conocimientos Disciplinares Sustanciales | | | ASIGNATURAS QUE APORTAN SABERES |
|------------------------|--|-----------------|---------------|---------------------------------|
| | Declarativos (conceptos) | Procedimentales | Actitudinales | |
| 4.1 | | | | |

Proceso de construcción de la colaboración escuela-hogar desde la perspectiva de docentes, padres y niños*

*School-home collaboration building process
from teachers, parents and children's perspective*

María Estela **Jiménez-Hernández**, Benilde **García-Cabrero**,
Cecilia **Morales-Garduño**, Alejandra **Valencia-Cruz**, Aurora **Vargas-Romero**,
Nallely **Vázquez-Hernández**, Angélica **Félix-Álvarez**

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología
Av. Universidad #3004, Col. Copilco Universidad, Del. Coyoacán, Ciudad de México, CP 04510.
MÉXICO.

correo electrónico: estela06@me.com. Tel. (+52) 55 56222200 ext. 41229

Artículo recibido: 2 de febrero de 2016; aceptado: 23 de septiembre de 2016.

RESUMEN

Desde un enfoque interpretativo, se analizó la percepción de la comunidad de una primaria pública, sobre el proceso de construcción de la colaboración escuela-hogar que tuvo lugar durante un periodo escolar y se enfocó en el área de mayor necesidad de los alumnos de cada grado (lectura, escritura, matemáticas o ciencias). En el presente estudio, se indagó la perspectiva de 42 niños y cinco docentes mediante entrevistas que fueron videograbadas, y 43 padres de familia respondieron un cuestionario. Los docentes aseveraron que se incrementó la confianza, la comunicación y la colaboración entre ellos y los padres, el apoyo de los padres al aprendizaje de sus hijos y además, la motivación y el desempeño escolar de sus alumnos. Los padres percibieron que se fortaleció su confianza en los profesores y desarrollaron habilidades para apoyar a sus hijos. Los niños enfatizaron que se sintieron queridos por sus padres, que tuvieron más comunicación con ellos y mayor apoyo en sus tareas escolares; asimismo, afirmaron que mejoró su confianza en sus propias capacidades y su desempeño escolar. Se concluye que es necesario diversificar las formas y medios para involucrar a todas las familias, sistematizar y formalizar esta colaboración en la comunidad escolar, y precisar su impacto en el aprovechamiento escolar de los niños.

ABSTRACT

From an interpretive approach, it was analyzed the perception of the community in a public elementary school, about the school-home collaboration construction process, that took place during a school year and focused on the area of students greatest needs in each grade (reading, writing, math or science). In the present study, the perceptions of 42 children and five teachers were investigated through recorded interviews, and 43 parents answered a questionnaire. Teachers reported an increase in trust, communication and collaboration between parents and them, more support from parents to their children's learning and also, they observed an increase in student's motivation and performance. Parents perceived that their trust toward teachers strengthened and developed skills to support their children. On the other hand, children stressed that they felt loved by their parents, who had more communication with them and were much more supportive with their homework; also they said their confidence in their own abilities and school performance, increased. As a conclusion, it is necessary to diversify the ways and means to involve all families, systematize and formalize this collaboration in the school community, and determine their impact on children's achievement.

Palabras clave: análisis cualitativo, relación padres-escuela, rendimiento escolar, estudiantes de primaria, psicólogo educativo.

Key words: qualitative analysis, parent-school relationship, academic achievement, elementary school, educational psychologist.

*Investigación realizada gracias al Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM, proyecto IT300413.

Los altos índices de rezago educativo en nuestro país (SEP, ENLACE, 2014; OCDE, PISA, 2015) señalan que es indispensable continuar en la búsqueda de estrategias que promuevan el aprendizaje de los niños, tanto en la escuela como en el hogar.

Se requiere que las escuelas propicien la comunicación y la colaboración con las familias, ya que se ha demostrado consistentemente que el ambiente familiar es un factor de predicción muy poderoso del desempeño intelectual y escolar, y que los estudiantes se benefician de las condiciones y prácticas familiares que enfatizan y estimulan el aprendizaje escolar (Fan y Chen, 2001; Hill y Taylor, 2004; Jeynes, 2005; Bronstein, Ginsburg y Herrera, 2005; Jiménez, 1999, 2008, 2010; Sánchez, Valdés, Reyes y Martínez, 2010).

Asimismo, la revisión de 60 estudios efectuados a lo largo de 15 años que analizaron la relación entre la participación de los padres en prácticas educativas de colaboración escuela-hogar y los resultados educativos de los alumnos, muestran que los programas escolares que establecen vínculos con las familias se encuentran relacionados positivamente con dichos resultados, en un amplio rango de edades y grupos sociales (Seginer, 2006).

Otro análisis de investigaciones realizadas a partir de 2002, que estudiaron conjuntamente los apoyos de la comunidad, las prácticas educativas de los padres y su implicación en la escuela, así como procesos psico-educativos de los niños relacionados con el aprovechamiento escolar, reveló que todas estas variables operan como mediadoras o moderadoras del aprovechamiento escolar. Los procesos de los niños, tales como el auto-control y las habilidades académicas operan como variables mediadoras entre la conducta de sus padres y su propio rendimiento escolar. Asimismo, la estructura y los apoyos que brinda la comunidad a las familias (por ejemplo: orientación, servicios de salud, etc.), influyen en las prácticas que emplean los padres para apoyar el desempeño escolar de sus hijos y tales prácticas, afectan directamente el aprovechamiento escolar de éstos últimos (Murray, O'Brien y O'Campo, 2008).

Estos hallazgos son congruentes con la teoría Ecológica de Sistemas de Bronfenbrenner (2005), la cual plantea que los niños se desarrollan bajo la influencia recíproca de sus medios familiar y escolar, que a su vez se influyen entre sí y son influidos por los contextos sociales más amplios en que se encuentran, como el sistema educativo o los valores culturales.

Para estudiar y explicar la relación entre la escuela, las familias y la comunidad, y cómo influyen en el aprendizaje y el desarrollo del niño, Epstein (2011) diseñó un modelo teórico fundamentado en un marco de desarrollo psicológico, el cual sostiene que los niños interactúan, influyen y son influidos por sus familias, especialmente por sus padres y por los cambios en sus familias y en la conducta de sus padres, que resultan de las acciones de las escuelas. Paralelamente, los niños interactúan, influyen y son influidos por sus escuelas y particularmente por sus maestros y por los cambios en las escuelas y en las prácticas de los maestros que resultan de las acciones de las familias. De esta manera, el modelo reconoce el cambio continuo que ocurre en las familias y las escuelas, el conocimiento acumulado y las experiencias de los padres, maestros y estudiantes, así como la influencia de esos patrones en la motivación, actitudes y desempeño de los estudiantes, dentro y fuera de la escuela.

Con base en numerosos estudios realizados por la autora de dicho modelo y sus colaboradores, se concluye que el grado en que se traslapan las esferas de la familia, la escuela y la comunidad, influyen en las actitudes y prácticas de los padres y maestros, y en las actitudes y los logros de los estudiantes. Sus datos demuestran que los estudiantes se desempeñan mejor en la escuela cuando las personas importantes en sus vidas en el hogar, la escuela y la comunidad, tienen metas comunes y se apoyan, complementan y colaboran (Epstein, 2001).

Otras investigaciones que han analizado el impacto de los programas de vinculación entre la escuela y el hogar muestran que, cuando las escuelas y familias trabajan juntas para apoyar el aprendizaje de los niños, los alumnos tienen mayor éxito en la escuela, asisten regularmente, obtienen mejores calificaciones, terminan la escuela básica y continúan estudiando (National Center for Family and Community Connections, en Henderson y Mapp, 2002; Epstein, 2011).

Así, en los últimos 25 años se ha incrementado el conocimiento sobre la asociación entre la escuela y las familias, con teorías más sólidas, mejores métodos de análisis y estudios a través de diversas disciplinas y países, en diferentes niveles escolares y comunidades (Epstein, 2011).

Partiendo de las teorías y evidencias sobre el potencial de la vinculación escuela-hogar y considerando las necesidades de aprendizaje de los alumnos de educa-

ción básica, un grupo de profesores y alumnos del programa de Maestría con Residencia en Psicología Escolar de la UNAM, a lo largo de seis años han desarrollado una estrategia general y diversos programas de vinculación escuela-hogar, en colaboración con los docentes de una primaria pública de la Ciudad de México.

Dicha estrategia general ha consistido en la construcción de la colaboración entre todos los miembros de la comunidad escolar. En este camino, los profesionales de dicha escuela y la UNAM planearon y acordaron los procesos de intervención y evaluación para propiciar la comunicación y la colaboración entre la escuela y las familias, con el fin de favorecer el aprovechamiento escolar de los niños. Tomando como base los intereses y necesidades específicos de la comunidad escolar de la escuela primaria, se acordaron metas comunes y se estableció una alianza respetuosa entre educadores, y entre educadores y familias, donde todos aportaban sus conocimientos y experiencias, se compartía la responsabilidad y se dialogaba a través de las diferencias.

La modalidad principal de trabajo con las familias de cada grupo de primaria fueron los talleres que incluían de cinco a ocho sesiones y que tuvieron lugar durante las juntas bimestrales formalmente establecidas para firma de boletas, donde trabajaron juntos padres e hijos y también se efectuaron otras sesiones de taller que incluyeron sólo a los progenitores.

En el presente trabajo se evalúan los efectos de la labor de vinculación escuela-hogar realizada a lo largo del último periodo escolar, que se enfocó en el área de mayor necesidad de los alumnos de cada uno de los diferentes grados escolares (lectura, escritura, matemáticas o ciencias), lo cual fue acordado entre el docente titular de cada grupo y el/la psicólogo/a escolar, con base en la detección de necesidades efectuada al inicio del ciclo escolar.

En el proceso de mejora constante de la estrategia y los programas, y ante la necesidad de impulsar su continuidad y apropiación en los integrantes de la comunidad escolar, se adoptó un método de evaluación enfocado en la valoración de las experiencias subjetivas de los participantes. Por lo tanto, el objetivo del presente estudio fue analizar la percepción de los docentes, padres/madres y niños, sobre los programas que fueron aplicados a lo largo de un periodo escolar para promover la colaboración entre la escuela y las familias, con el fin de favorecer el desempeño escolar de los niños.

MÉTODO

Diseño y tipo de estudio

La evaluación de la estrategia y los programas de colaboración escuela-hogar se llevó a cabo bajo un paradigma interpretativo y un diseño de corte cualitativo. Se enfocó en la comprensión contextualizada de la colaboración escuela-hogar, desde la experiencia subjetiva de los participantes, tratando de comprender el significado que tuvo para ellos la experiencia y sus resultados. Se asume que los participantes construyen su propia comprensión de la realidad con base en su experiencia e interacción con otros y el ambiente, y que tales realidades son locales y específicas, individuales y colectivas (Denzin y Lincoln, 2011; Lincoln, Lynham y Guba 2011; Lichtman, 2013).

Con base en dichos autores, se consideró que la validez de constructo de los instrumentos y estrategias de evaluación utilizados, es producto del desarrollo del consenso entre los miembros de una comunidad; por ello, se buscó que hubiera un balance en las perspectivas analizadas, diversidad de puntos de vista, valores, preocupaciones y reclamos.

Dada la naturaleza exploratoria del estudio, los esfuerzos se centraron más en la descripción que en la interpretación, pues se espera que el procedimiento de la evaluación y los resultados obtenidos, promuevan la acción de los participantes (Lichtman, 2013).

Los procesos de intervención y evaluación estuvieron enraizados en la reciprocidad (relación no jerárquica) con todos los participantes, buscando la intersección de la ética con lo interpersonal y epistemológico, como una forma de conocimiento auténtico o válido (Lichtman, 2013).

Escenario

El presente estudio tuvo lugar en una escuela primaria pública de turno vespertino ubicada en la zona poniente de la Ciudad de México, a la cual asistían niños/as que vivían en los alrededores, provenientes de un nivel socioeconómico bajo-medio en su mayoría.

La recolección de las perspectivas de los participantes se realizó en un aula de dicha escuela.

Participantes

En la etapa de promoción de la colaboración escuela-hogar previa a la realización del presente estudio, participaron todos los docentes y alumnos/as del turno vespertino de una escuela primaria pública de la Ciudad de México, así como 93 familiares de un total de 120 alumnos/as (77.5%).

En el presente estudio se indagó la perspectiva de parte de los docentes, niños/as, madres y padres que participaron en las actividades de colaboración escuela-hogar.

Se recogió la perspectiva de 43 familiares de los alumnos/as (46.2%) que accedieron a contestar un cuestionario acerca de las actividades de colaboración escuela-hogar y cuyos hijos/as continuaban en la escuela el siguiente periodo escolar que se realizó el estudio.

De los familiares mencionados, 36 eran madres, siete padres y dos abuelas, cuya edad promedio era de 34 años. El 27.9% tenía estudios de secundaria, 23.3% nivel medio superior, 13.9% primaria, 2.4% sin escolaridad, y el porcentaje restante no lo especificó. La ocupación preponderante fue el hogar (30.3%), 20.9% eran empleados, 18.6% se dedicaban al comercio y el 30.3% no especificó.

Se indagó la percepción de 42 alumnos/as (35.8%) de 7 a 11 años de edad, cuyos padres habían colaborado en las actividades de vinculación escuela-hogar. Los niños/as participaron voluntariamente y con la autorización de sus padres. No se incluyeron los alumnos/as que ya habían egresado de la primaria cuando se efectuó la presente evaluación.

También se consideró la percepción de cinco de los siete docentes que contribuyeron en las actividades de colaboración con las familias; tres eran profesoras y dos profesores. Las profesoras contaban con 10, 14 y 24 años de experiencia docente respectivamente y los profesores, uno había ejercido la profesión tres años y el otro cinco. Las dos profesoras faltantes se habían dado de baja de la institución.

En el diseño del método y los instrumentos de evaluación, así como en el análisis de los resultados, participaron siete psicólogas: las responsables del programa general, tres psicólogas de los cinco que diseñaron y aplicaron los programas en colaboración con los docentes, y otras dos psicólogas especialistas en evaluación. Las tres psicólogas que diseñaron y aplica-

ron los programas, se encargaron de recoger la perspectiva de los docentes, padres, madres y niños/as.

Instrumentos

- Guía de entrevista semiestructurada para los profesores con el fin de indagar sobre el proceso de la vinculación escuela-hogar y sus resultados en los padres y niños, y en su propia labor docente. Consistió de tres preguntas abiertas que guiaron la entrevista y otras cuatro que se emplearon cuando fue necesario que los docentes ampliaran o explicaran su perspectiva; por ejemplo: ¿Cuál fue el papel de los padres en las actividades realizadas? ¿Tuvo algún efecto el trabajo con los padres en su labor docente?
- Cuestionario para padres. Incluyó siete preguntas abiertas que versaban sobre la utilidad de las actividades de vinculación escuela-hogar realizadas en los talleres; por ejemplo: ¿Qué utilidad tuvo para usted participar en el taller? ¿Qué hace usted en casa para apoyar el aprendizaje de su hijo?
- Guía de entrevista semiestructurada para los niños. Constó de cinco preguntas guía en relación con la participación de sus padres en las actividades que se llevaron a cabo en los talleres; por ejemplo: ¿Qué te pareció que tus papás participaran en el taller que se realizó? ¿Por qué opinas así?

Procedimiento

Con el fin de evaluar la estrategia y los programas aplicados, se consideró la literatura sobre programas eficaces escuela-hogar y también las experiencias de la presente intervención. Se construyó una primera tabla/diagrama de dimensiones y variables que se derivaron de las contribuciones teórica y empírica al campo de la vinculación escuela-hogar.

Una vez que fueron definidas y ajustadas las dimensiones y variables, se determinaron los indicadores para analizar la perspectiva de los usuarios sobre su experiencia en los programas de vinculación escuela-hogar y sus resultados. Se diseñaron tres instrumentos (dos guías de entrevista y un cuestionario) para indagar la perspectiva de los docentes, padres de familia y alumnos.

Se invitó a todos los profesores, padres y alumnos participantes, a expresar su opinión con respecto a los talleres y actividades de vinculación escuela-hogar que

se efectuaron con las familias a lo largo de un periodo escolar, esto con el fin de comprender el impacto de dichas iniciativas desde las voces de los participantes e identificar los elementos que podían mejorarse para atender mejor sus necesidades. Se explicó a todos el objetivo a lograr y cómo se realizaría la indagación. Asimismo, se les aseguró que la información que aportaran se manejaría de forma confidencial.

Fueron entrevistados individualmente cinco docentes que colaboraron en los programas. La entrevista duró aproximadamente una hora con cada uno de ellos y fue videograbada con su autorización.

La recolección de la perspectiva de las madres y los padres se efectuó mediante un cuestionario que fue aplicado grupalmente, proporcionándoles las explicaciones y aclaraciones que fueron necesarias. A quienes no les fue posible acudir a dicha sesión, el cuestionario les fue enviado a través de sus hijos, indicando el objetivo del mismo, las instrucciones y la fecha de devolución.

Los niños participaron en una entrevista individual, con el consentimiento informado de sus padres y de ellos mismos para realizarla y videograbarla. Tuvo una duración de 10 a 15 minutos con cada uno.

Se transcribieron las videograbaciones y las respuestas de los cuestionarios y, a continuación, se realizó un análisis de contenido de las perspectivas de los usuarios, que consideró la teoría e investigación previa (Lichman, 2013). Se adoptó una posición descentrada y reflexiva, buscando los conceptos clave más adecuados al objetivo de investigación e informativos. Se identificaron categorías y subcategorías descriptivas preliminares que se fueron integrando, combinando o modificando en el curso de su estudio; así, los datos fueron organizados y reorganizados después de compararlos entre sí y discutirlos entre las investigadoras. El criterio general de categorización fue la percepción de los usuarios sobre el impacto de la colaboración entre la escuela y las familias.

Resultados

Con el fin de presentar un análisis transparente y balanceado, cimentado en ejemplos, y que permita apreciar lo que es compartido y lo diferente, se describen por separado las opiniones de profesores, padres y niños, primero en forma general y, posteriormente,

se muestran las evidencias mediante ejemplos de sus respuestas literales, procurando incluir perspectivas diferentes o complementarias y correspondientes a diferentes grados escolares.

Las viñetas elegidas se encuentran organizadas bajo las categorías resultantes de su análisis y en cada ejemplo, se subraya la parte que fue considerada para su clasificación. En algunas viñetas se puede apreciar contenido de más de una categoría; no obstante, únicamente se resalta el texto que se consideró predominante, en voz de los participantes.

Para facilitar la comprensión de las perspectivas expresadas, es conveniente especificar los diferentes temas trabajados en los grupos, que fueron acordados previamente con el profesor respectivo, para atender las necesidades prioritarias de sus alumnos:

- 1° grado - Lectura compartida de textos narrativos
- 2° grado - Lecto-escritura y desarrollo socioemocional
- 3° grado - Escritura de sentimientos
- 4° grado - Comprensión lectora de textos expositivos
- 5° grado - Ciencias
- 6° grado - Matemáticas

Perspectiva de los profesores

A continuación, se describen los hallazgos generales considerando las categorías o conceptos encontrados mediante el análisis de las percepciones. Más adelante, se presentan las tablas que muestran los testimonios mediante viñetas.

Las respuestas de los profesores con respecto al proceso de colaboración con las familias indicaron que al inicio de los talleres, había falta de interés y bajas expectativas de ellos mismos y de los padres, una *resistencia inicial al cambio* que desapareció en el curso del trabajo realizado para acercar a las familias. Los docentes también manifestaron que se incrementó la asistencia y la participación de los padres a las juntas y talleres, la confianza, la comunicación y la colaboración entre ellos y los padres, la comunicación entre padres e hijos y además, el interés y el apoyo de los padres hacia el aprendizaje de sus hijos. En particular, se observa que los docentes de 3° y 5° grados destacan la motivación de los padres en las actividades que realizaron junto con sus hijos (véase tabla 1).

Tabla 1. Perspectiva de los profesores sobre el proceso de colaboración con las familias.

| | |
|---|---|
| CATEGORÍA: RESISTENCIA INICIAL | |
| Profesora, 3º: | <i>"Mira que al principio nos costó mucho trabajo, pero ya después, los papás tuvieron un papel súper importante, la participación ya no era de... a ver señora usted que opina, nooo, ellos solitos, o sea, la participación de los papás ya no era tan de tú, tú, tú... no, ya era voluntaria, ...estaban súper abiertos; ya no eran la mitad, eran tres cuartas partes de los niños y papás que asistían a las juntas".</i> <i>"Al principio pensaba "fjole" nos va a quitar un poquito de tiempo la actividad, pero cuando me doy cuenta, fueron actividades en las que hubo mucha retroalimentación entre papás, alumnos, psicólogo y maestro, así como una esferita llena de sorpresas".</i> <i>"En las juntas hacíamos actividades demasiado interesantes, al principio los papás se iban, pero ya en la segunda junta, me acuerdo perfectamente que los niños empezaron a leer sus recados y todo... y los papás emocionados porque veían el producto final y se ponían así como con ojos de "Remi," así como de "¡ay, estás logrando mucho!"</i> |
| CATEGORÍA: COMUNICACIÓN CON FAMILIAS | |
| Profesor, 2º: | <i>"La mayoría se acercaba mucho a mí, les gustaba participar".</i> |
| Profesora, 3º: | <i>"Nos tuvieron un poquito más de confianza, pues saben lo que hace su hijo en la escuela... Había poca inasistencia a las juntas".</i> |
| Profesora, 5º: | <i>"La feria de las ciencias fue una forma de acercarlos a lo bueno de sus hijos, nos decían: ¡ay maestra la escuela nunca había hecho esto!, antes sólo veníamos a que nos dijeran su hijo hizo esto, no hace esto, sólo lo malo".</i> |
| Profesor, 6º: | <i>"... hubo más comunicación, cuando se hizo el trabajo con los padres venían más".</i> |
| CATEGORÍA: COMUNICACIÓN PADRES-HIJOS | |
| Profesora, 3º: | <i>"Yo creo que un factor bien importante aquí fueron los niños, que a través de los niños se fueron involucrando los papás, porque el hecho de trabajar ambos [refiriéndose a ella y al psicólogo] hacía que los niños se dieran cuenta que nosotros teníamos una comunicación y por eso, los niños le platicaban a sus papás lo que estábamos haciendo con ellos".</i> <i>... "Si, [los padres] tuvieron más comunicación con sus hijos, seguramente sintieron esa seguridad a través de los compromisos, a través también de las cartas, de los recados".</i> |
| CATEGORÍA: APOYO EN CASA | |
| Profesor, 2º: | <i>"Los padres que asistieron ponen más atención en los niños, los ayudan más en sus tareas, las entregan con mayor calidad. En cuanto vinieron a los talleres..., lo ponían en práctica con los niños. Los niños comentaban que su mamá les había leído o hecho alguna pregunta".</i> |
| Profesora, 3º: | <i>"Se veían los avances de los niños, así nos dábamos cuenta que los papás estaban más con el niño"</i> |
| Profesor, 6º: | <i>"Los papás implementaban las actividades y le resultaban al niño".</i> |
| CATEGORÍA: MOTIVACIÓN | |
| Profesora, 3º: | <i>"Se vio cómo los niños se expresaban y no les costaba trabajo; a lo mejor les daba un poquito de pena, pero se les fue quitando; desde que empezaban a leer, sus mamás los veían y al terminar, les daban un abrazo. Al final, todo mundo quería leer y darse un abrazo".</i> |
| Profesora, 5º: | <i>"La mayoría de los papás venían y decían... no fue sólo hagan el experimento, se llevó un proceso, vamos ahora a investigar, ahora vamos a hacer esto otro, se llevó seguimiento, hubo papás que nos dijeron: "maestra ya investigamos esto... ahora ¿dónde puedo ver esto?".</i> |

En relación con el desempeño de sus alumnos, los docentes percibieron que se incrementó su cumplimiento, en la asistencia, las tareas escolares y la participación en clases. Aunado a ello, notaron mayor motivación de sus alumnos hacia el aprendizaje y progreso

en su desempeño escolar. En la tabla 2 se rescatan algunos ejemplos del discurso de los profesores.

Con respecto a su propia labor docente, los cinco profesores entrevistados describieron su acercamiento con los padres de familia; uno de ellos enfatizó su

Tabla 2. Perspectiva de los profesores sobre el desempeño de sus alumnos.

| CATEGORÍA: CUMPLIMIENTO |
|---|
| Profesor, 2º: "Los niños que sus papás venían, <i>traían las tareas, participaban más</i> ". |
| Profesora, 5º: "Las mamás estaban muy al pendiente de <i>que no faltaran los niños</i> el día que [el psicólogo] trabajaba con ellos, ... <i>no querían que [sus hijos] perdieran ni un solo tema</i> ". |
| Profesor, 6º: "Veías que este niño <i>ya no ha faltado a tareas, significa que mamá está pendiente</i> ". |

| CATEGORÍA: MOTIVACIÓN |
|---|
| Profesor, 2º: "...ellos [los niños] <i>buscaban tener el mejor resultado</i> , eso hacía que hubiera cierta competencia y <i>buscaran hacer las cosas mejor</i> ". |
| Profesora, 5º: "Estoy segura que de ahí los niños <i>se acercaron mucho a las ciencias, querían hacer todos los experimentos</i> ... hay niños que <i>les empezó a gustar. Se interesaron por el simple hecho de que su papá viniera a explicarle a sus compañeros</i> lo que habían hecho en casa". |
| Profesor, 6º: "Algunos niños <i>estaban muy interesados en las matemáticas</i> , me acuerdo que lo manejábamos como proyecto, donde ellos entregaban un producto final, algunas veces un juguete de figuras geométricas, <i>actividades que a ellos les interesaban, la mayoría lo entregaba</i> ". |

| CATEGORÍA: PROGRESO |
|---|
| Profesor, 2º: "Los niños <i>aplicaban más sus habilidades</i> , estaban <i>más seguros</i> ". |
| Profesora, 3º: " <i>Seguridad</i> con ellos mismos, se notaba cuando leían... <i>Al principio, no sabían leer, no sabían escribir</i> , son cosas que no te dejan hablar correctamente y por lo mismo, se cierran y decían... 'hablar en público me da pena'. <i>Después, tenían seguridad en sus textos, de corregirlos, de volverlos a hacer, porque se los iban a leer a sus papás</i> ". |
| Profesora, 4º: " <i>La comprensión lectora se veía</i> cuando por ejemplo, hacíamos preguntas o pedíamos: "escribe lo que tú entiendes, explícalo", en eso <i>sí avanzamos muchísimo</i> ". |
| Profesora, 5º: "Los <i>resultados en la prueba de ENLACE resultaron ser buenos</i> , se levantó el nivel... <i>Aprendieron a estudiar</i> , porque finalmente, los organizadores eran para eso". |
| Profesor, 6º: "Por ejemplo, notamos que un niño al final del ciclo escolar, tenía <i>más estructura en su cuaderno</i> ... <i>traía las tareas</i> , venía <i>más interesado</i> ... y eso sí, su mamá siempre estuvo aquí en todas las actividades". |

cambio de actitud hacia el trabajo con las familias y otro especificó que, al comprender mejor las características de las familias, pensó en nuevas estrategias para comunicarse.

Los docentes mencionaron cómo habían logrado la colaboración con los padres y también reconocieron su labor de colaboración con los psicólogos, tanto en la planeación como en la intervención con los padres (véase tabla 3).

Perspectiva de los padres de familia

De acuerdo con las voces de las madres y los padres, el trabajo realizado promovió la confianza, la comunicación y la colaboración entre padres, profesores, psicólogos y alumnos.

Con respecto a la participación de los padres en las juntas bimestrales y talleres, ellos afirmaron que es una forma de mostrar su interés en sus hijos, para que estos últimos sientan el apoyo de sus padres y maestros. Consideraron que dichas juntas les brindan oportunidad de entablar comunicación con el profesor para enterarse sobre el desempeño de su hijo, lo cual favorece la confianza y la colaboración entre los padres y el profesor, y además, envía a los alumnos un mensaje de trabajo en equipo para apoyarlo.

En la relación con su hijo/a, los progenitores afirmaron que comprendieron mejor sus necesidades, mejoraron su comunicación con él/ella y se percataron de la importancia de propiciar su autonomía. Además, especificaron que emplean mejores estrategias para apoyar el aprendizaje de su hijo/a e inclusive, para aprender ellos

Tabla 3. Perspectiva de los profesores sobre su labor docente.

| | |
|---|--|
| CATEGORÍA: CAMBIO DE ACTITUD | |
| Profesor, 6º: | "Mi perspectiva del trabajo con padres cambió... veo que al menos con los padres que se comprometen, <i>sí puede haber un cambio en el niño...</i> Ese sería <i>mi cambio, el trabajo y la perspectiva que tengo ahora para trabajar con papás</i> ". |
| CATEGORÍA: ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN | |
| Profesor, 2º: | "Para actividades importantes <i>les avisaba por correo electrónico o un aviso...</i> porque no todos los papás tienen recursos económicos para ir a un café internet. A veces, <i>aprovechar que viene la abuelita, los tíos...y dar el recado directamente a la salida o entrada</i> ". "Concientizarlos del papel que juegan en la educación de sus hijos, y <i>buscar estrategias para que los que trabajan se interesen y vengan a preguntar sobre los niños, avances o retrocesos</i> ". |
| CATEGORÍA: COLABORACIÓN CON FAMILIAS | |
| Profesora, 3º: | "Antes era maestra, y vámonos a lo que vienes, firma de boletas, '¿sabe qué señora?... esto y ya'... Hubo más comunicación, <i>ya no me veían como la maestra estricta, enojona</i> , la que dice 'es azul y azul es', <i>ya se acercaban a preguntarme 'maestra, que le parece si esto y esto', ¡ah, perfecto!, llegábamos a acuerdos, 'señora necesito que me apoye en esto y esto', 'ok maestra, va a ver muchos cambios, voy a ponerle más atención al niño'</i> ; en esa situación, también <i>me daba tiempo de escucharlos</i> ". |
| Profesora, 4º: | "El hecho de que la psicóloga llegara con un folleto completamente digerido, con <i>lenguaje sencillo, y llegara el padre de familia, para nosotras era más fácil decirle: 'así lo vamos a hacer [estrategias de lectura], lo vamos a practicar, esto lo puedes aplicar con tu hijo'</i> . Era <i>más fácil que ellos nos comentaran cómo les había ido con lo del folleto</i> ". |
| CATEGORÍA: COLABORACIÓN INTERPROFESIONAL | |
| Profesora, 3º: | "Entre [el psicólogo] y yo <i>se facilitó mucho la comunicación que teníamos ambos</i> , porque sin esa comunicación hubiéramos estado perdidos, <i>eso fue un factor importante dentro del trabajo, el hecho de compartir muchas ideas...</i> ". |
| Profesora, 3º: | "Yo empiezo a <i>dar ideas de cómo hacer un mejor trabajo para sobresalir y reconocíamos ambos la labor que hacíamos [ella y el psicólogo]</i> ". |
| Profesora, 4º: | " <i>Trabajamos mucho en conjunto, como equipo, la lectura que trabajábamos con los papás la hacíamos juntas</i> , eso era muy bueno, porque veíamos un impacto en los papás". |

mismos. En las palabras de las madres, se aprecia su motivación y la de su hijo/a hacia la lectura en casa. Sólo un padre señaló carencias en el docente y las familias. Los testimonios de lo anterior se describen en la tabla 4.

Perspectiva de los alumnos

El análisis de las entrevistas realizadas mostró que los alumnos manifiestan gusto por la presencia y participación de sus padres en las actividades realizadas, perciben el interés y la preocupación de ellos por su desempeño en la escuela y se sienten queridos. Mencionaron tener mayor comunicación con sus padres respecto a su desempeño escolar y las relaciones con sus compañeros.

Aunado a lo anterior, los niños afirmaron que sus padres conocieron lo que ellos estaban aprendiendo en la escuela y estrategias para ayudarlos en casa; incluso, especificaron las estrategias que emplean y cómo

favorecen la confianza en sus capacidades y su aprendizaje. En relación con su aprovechamiento académico, en las expresiones de los niños se aprecia que el acercamiento de sus padres a la escuela y el apoyo que les brindaron, favoreció su motivación y progreso en lectura, escritura o ciencias, y en exámenes o calificaciones (véase tabla 5).

Discusión

Sobre la perspectiva de los docentes

El análisis de las respuestas de los docentes, refleja su satisfacción por el impacto que percibieron en las familias y sus alumnos, a partir de los diferentes programas de vinculación escuela-hogar que se llevaron a cabo.

La resistencia inicial que ellos manifestaron hacia el trabajo con las familias dentro del aula, se desvaneció

Tabla 4. Perspectiva de madres y padres sobre su proceso de colaboración con la escuela.

| CATEGORÍA: INTERÉS |
|--|
| Mamá, 1º: "Mucha, porque así <i>mi hijo se dio cuenta de que su educación me interesa mucho</i> ". |
| Mamá, 3º: "Para mí es muy útil, ya que <i>puedo tener contacto con la maestra e informarme de avances, conducta y deficiencias que presenta mi hijo</i> ". |
| Papá, 4º: "Buena, ya que no sólo es asistir a <i>firma de boletas, es participar en la junta y así, mi hija sabe que nos interesa lo que realiza en la escuela</i> ". |

| CATEGORÍA: COMPRENSIÓN |
|---|
| Mamá, 2º: "Me ayudó a comprender más a mi hijo y <i>adentrarme más en su aprendizaje, a conocer sus habilidades y las áreas donde requiere más apoyo de nosotros como padres... y para conocer la forma en que mi hija se relaciona con sus compañeros y poder solucionar ciertos problemas que tiene</i> ". |

| CATEGORÍA: COMUNICACIÓN |
|---|
| Mamá, 2º: "Mejor comunicación con mi hijo y <i>reforzar la confianza que el tiene en tomar sus propias decisiones... saber que el equivocarse es bueno y no resolverle todo</i> ". |
| Mamá, 3º: "Me sirvió mucho venir porque <i>no sabía en realidad cómo platicar con mi hijo</i> ". |

| CATEGORÍA: COLABORACIÓN |
|---|
| Mamá, 2º: "Que es necesario asistir para que <i>nuestros hijos se sientan apoyados, tanto con sus maestros como con sus padres</i> ". |
| Mamá, 3º: "Estar al tanto del avance en su aprendizaje [de su hijo], y <i>apoyar a la maestra y al psicólogo, en su desarrollo [de su hijo], participando con ellos</i> ". |
| Mamá, 5º: "Se fortalece la confianza y el apoyo entre padres e hijos y, también, entre padres, docentes y psicólogos". |

| CATEGORÍA: ESTRATEGIAS |
|---|
| Mamá, 2º: "Gracias a el [taller] valoré más a mi hija y a valorarme a mí, también a <i>tenerle más paciencia y tolerancia</i> ". |
| Mamá, 2º: "Me ayudaba mucho venir porque <i>aprendí cómo platicar con mi hijo y resolver sus problemas sin enojarnos</i> ". |
| Mamá, 4º: "Me sirvió porque <i>aprendí cómo leer con mi hijo, y a él le sirvió, ya que comprende mejor al leer</i> ". |
| Papá, 5º: "Aprendí cosas para apoyar a mi hijo que <i>no había visto durante los otros años</i> ". |

| CATEGORÍA: MOTIVACIÓN |
|--|
| Mamá, 1º: "Aprendimos a leer y a <i>tener interés en la lectura</i> ". |
| Mamá, 4º: "Mejoró mucho mi relación con mi hijo, los recuerdos que tenemos nos hacen que <i>platiemos más y que disfrutemos momentos de lectura juntos</i> ". |

| CATEGORÍA: CARENCIAS |
|---|
| Papá, 6º: "Ver la <i>carencia de valores en las familias y alumnos, y la falta de responsabilidad social del profesor</i> ". |

en cuanto experimentaron los beneficios de las primeras sesiones. Asimismo, los docentes percibieron mejores formas de comunicación con las familias, en lugar de las quejas o justificaciones y acciones defensivas que deterioran sus relaciones interpersonales y terminan por afectar a los alumnos.

Los docentes hacen referencia a cambios en relación con el cumplimiento de los alumnos, lo cual regu-

larmente, es una prioridad para ellos. Antes de la presente iniciativa, los docentes solían manifestar su inconformidad ante la falta de interés y apoyo de los padres; empero, sólo esperaban cumplimiento, no tenían claro cómo favorecer la participación de las familias y la escuela no facilitaba los espacios, tiempos y orientación para hacerlo. En este trabajo, los docentes tuvieron oportunidad de conocer otras formas de participación

Tabla 5. Perspectiva de los alumnos sobre la colaboración entre la escuela su familia.

| CATEGORÍA: GUSTO |
|---|
| Niña, 1º: "Me da felicidad". |
| Niño, 2º: "Me pareció lindo porque mi mamá se preocupa por mí, me cuida y me quiere mucho". |
| Niño, 3º: "Me puse muy contento, porque a veces no van [sus papás] y me siento triste". |
| Niño, 3º: "Bien, porque [los papás] estaban divertidos". |
| Niño, 5º: "Me dio gusto porque mis papás trabajan y pudieron asistir". |
| Niño, 5º: "Porque así nos podíamos reunir en familia [en la escuela]". |

| CATEGORÍA: COMUNICACIÓN |
|---|
| Niño, 2º: "Platico cómo me fue y qué aprendí en la escuela" |
| Niño, 3º: "Platicaba y convivía más con mis papás". |

| CATEGORÍA: COLABORACIÓN |
|--|
| Niño, 3º: "Me pareció bien porque hacíamos [con nuestros papás] cosas de nuestra biografía con fotos y cosas que habíamos vivido". |
| Niña, 4º: "Me acerqué a ella más [a mamá], porque trabajábamos juntas... así aprendíamos nosotros y también nuestras mamás y ellas nos enseñaban más y así podernos apoyar en nuestro aprendizaje y salir adelante". |
| Niña, 5º: "Fue bonito porque casi no participamos en la escuela con nuestros papás... Aprendieron lo que yo estaba haciendo en la escuela" [hicieron juntos experimento de Ciencias]. |

| CATEGORÍA: ESTRATEGIAS |
|---|
| Niño, 1º: "Me gustó cómo mi mamá me leía los cuentos". |
| Niña, 3º: "Estuvo bien porque [los padres] escribieron cómo eran sus hijos en las casas, cómo creían que eran sus hijos". |
| Niño, 4º: "Leemos por turnos primero mis papás, mi hermanita y yo... Me ayudaba a leer mejor". |
| Niña, 6º: "Cuando no entiendo, ellos me explican, para que yo pueda hacer los trabajos". |

| CATEGORÍA: MOTIVACIÓN |
|---|
| Niño, 1º: "Sí, me gustó mucho leer". |
| Niña, 3º: "Bien porque les leíamos todo lo que les escribíamos a nuestras mamás, le escribíamos lo que no nos gustaba de ellas y lo que si nos gustaba, que las queríamos". |
| Niño, 3º: "Me sentí bien, porque le escribimos una carta a nuestra mamá y a nuestro papá... Compartimos lo que sentimos con nuestros papás". |
| Niño, 5º: "Me empezó a gustar Ciencias cuando empezamos a hacer esas exposiciones". |
| Niña, 5º: "Mi materia favorita es las Ciencias". |

| CATEGORÍA: PROGRESO |
|--|
| Niño, 3º: "Me ayudó a mejorar en lectura, en escritura, a ser más rápido para escribir". |
| Niño, 3º: "Para que sacara buena calificación, antes tenía seis, ahora ya tengo ocho". |
| Niña, 4º: "Me ayudó a leer y aprender, cuando vino me ayudó a comprender más las lecturas". |
| Niña, 5º: "A mi mamá le gusto que [el psicólogo] nos enseñara, eso nos ayudó en los exámenes". |

de las familias en la vida escolar y estrategias específicas para apoyar el aprendizaje y el desarrollo socioemocional de sus hijos en su hogar. Es claro que, crear espacios en donde los docentes y familias puedan conocerse más, concertar opiniones, tomar acuerdos y realimentarse mutuamente, propicia la confianza y facilita los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En las expresiones de los docentes destaca su sorpresa ante el incremento en la motivación que notaron en los padres y alumnos de 3º y 5º grados; en el primer caso, se realizaron actividades que favorecieron la expresión de los sentimientos entre padres e hijos en el aula a través de la escritura. En 5º grado, los niños trabajaron con sus padres en un proyecto de ciencias natura-

les, que demostraron juntos ante su comunidad escolar en la "Feria de las Ciencias". Al parecer, el denominador favorable es la integración padres-hijos en la escuela, lo cual nos orienta en la búsqueda de estrategias que propicien la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje.

Todos los profesores entrevistados percibieron progreso en sus alumnos; en general, señalan el mejoramiento en las materias y los contenidos que fueron abordados en los diferentes programas; adicionalmente, algunos mencionan beneficios en la seguridad de los niños, en sus habilidades, tareas escolares o exámenes.

Un aspecto fundamental, es que algunos profesores cambiaron su actitud hacia las familias y empezaron a creer en el potencial de trabajar con ellas, lo cual se aprecia en la voz de un docente: "Mi perspectiva de trabajo con padres cambió... veo que al menos con los padres que se comprometen sí puede haber un cambio en el niño... ese sería mi cambio, el trabajo y la perspectiva que tengo para trabajar con papás" (Profesor, 6° grado).

Desde la perspectiva de los psicólogos escolares que escriben el presente trabajo y que colaboraron con los profesores en las aulas, es incuestionable que el maestro es el actor principal de la mejora en la escuela. Es el responsable directo de la promoción del aprendizaje de sus alumnos y de la colaboración con los padres de familia; por lo tanto, es esencial su perspectiva sobre las acciones a realizar con las familias y su impacto.

En general, los profesores desean que sus alumnos alcancen los aprendizajes esperados planteados en los programas de estudio; no obstante, consideran que es una encomienda que no pueden lograr sólo con el trabajo que se desarrolla dentro de las aulas, sino que requieren del apoyo de las familias. Suele darse una paradoja en esta intención del profesorado, pues solicitan el apoyo de la familia, pero esperan que este apoyo ocurra en casa y no dentro en la escuela, y mucho menos, dentro de las aulas. Ellos esperan el apoyo a distancia (Hargreaves, 2000) y también esperan que sean otros profesionales de la educación y no ellos, quienes trabajen con las familias para promover su participación en el proceso educativo de sus hijos.

Reconociendo el papel trascendental que juegan los profesores en la formación de los alumnos, la estrategia de colaboración escuela-hogar que aquí se menciona, ha buscado insistentemente la colaboración estrecha entre docentes y psicólogos para el trabajo con las familias. Se

esperaba que a partir de esta colaboración, los docentes se empoderaran para trabajar con las familias, con el fin de lograr avances más significativos en el aprendizaje de sus alumnos. Las perspectivas expresadas por los docentes reiteran los beneficios de la colaboración entre profesionales, que de acuerdo con Carter (2013), se fundamenta en el conocimiento, donde los colaboradores se enseñan uno a otro, aprenden uno de otro y juntos.

Se pudo observar que, en la medida en que las acciones de los psicólogos fueron aportando soluciones a las necesidades de los docentes en su práctica cotidiana, éstos fueron adoptando o adaptando dichas prácticas. Se muestra así que, el docente se interesa en el cambio, si se adapta a su realidad y coadyuva a sus fines.

Sobre la perspectiva de los padres y los niños

El análisis de las expresiones de los progenitores denota que se fortaleció el vínculo entre ellos, los profesores, los psicólogos y los alumnos, mediante la confianza surgida entre estos actores y la confianza que adquieren los padres al desarrollar habilidades que les facilitan su labor como agentes educativos de sus hijos. Los padres se percataron de otras formas de participar en la vida escolar, ya que se abrieron espacios para que se involucraran de manera activa e informada para apoyar el desarrollo académico, social y emocional de sus hijos. Se reiteran las conclusiones de los estudios realizados por Epstein y sus colaboradores desde 1980: las familias desean apoyar el aprovechamiento escolar de sus hijos, pero necesitan más y mejor información de cómo hacerlo (Epstein, 2011).

Se pudo constatar que los padres se ven comprometidos e involucrados con la educación de sus hijos y la labor docente, cuando tienen los espacios generados y adaptados para ello y para ellos, aun cuando los tiempos sean breves. En las voces de los padres se puede apreciar lo señalado por Senge (2006): la práctica de una visión compartida entre los miembros de una comunidad, fomenta un compromiso genuino en lugar de cumplimiento.

Los resultados de las entrevistas con los niños coinciden con los encontrados en la encuesta de los padres: la participación paterna activa, envía al alumno un mensaje de interés y apoyo, no sólo en el ámbito educativo sino también en el emocional. Se comprueba así lo concluido por Epstein (2011), los estudiantes

desde el nivel elemental hasta la educación media, desean que sus familias mantengan comunicación con la escuela y les brinden apoyo en casa.

La convergencia entre las percepciones de docentes padres y alumnos

Se observa que las experiencias positivas reportadas por padres y alumnos, también fueron percibidas por los docentes; incluso, algunos profesores modificaron su concepción de la participación paterna al verlos más como aliados que como "supervisores de tareas". Esta nueva concepción de alianza padre-profesor es la que favorece y fortalece el vínculo escuela-hogar, objetivo importante de los nuevos modelos educativos.

Aunque en este trabajo no se demuestra el impacto del acercamiento entre los docentes y las familias sobre el aprovechamiento escolar de los niños, la perspectiva de los docentes, padres y alumnos parece señalar lo demostrado por Murray, O'Brien y O'Campo (2008), la estructura y los apoyos brindados en la escuela, favorecen las prácticas que emplean los padres para apoyar el desempeño escolar de sus hijos y tales prácticas favorecen la motivación y el desempeño escolar de éstos últimos.

Se percibe así que el aprendizaje es conjunto, docentes, psicólogos, padres e hijos, conforman una comunidad de aprendizaje, donde la guía profesional favorece el desarrollo de competencias en los niños y sus padres, y a su vez, fortalece los lazos afectivos y de comunicación entre todos.

De esta manera, se reafirman las conclusiones de Epstein y colaboradores (2011) -quienes se han dedicado a esta labor en los Estados Unidos a lo largo de 30 años- : la mejor aproximación para lograr la involucración familiar, es la formación de una sociedad entre la escuela, las familias y la comunidad, que en este último caso consistió en la colaboración de los psicólogos de la UNAM.

Sobre el método de evaluación

Los hallazgos de este trabajo nos permiten reiterar que, las voces de los implicados deben ser incluidas y respetadas en el proceso que les afecta (Harkins, 2013).

En la búsqueda de comprensión y valoración del proceso de desarrollo del modelo y los programas de colaboración entre la escuela y las familias, las técnicas de indagación y de inducción analítica empleadas, nos

acercan a la comprensión de la experiencia subjetiva de los usuarios. Las diferentes perspectivas nos muestran diferentes realidades simultáneamente, una faceta de la compleja realidad (Denzin y Lincoln, 2011). Nos permiten valorar la dimensión social de las acciones de colaboración; el significado que éstas tuvieron para ellos, en qué medida los objetivos del modelo están respondiendo a sus expectativas y necesidades, y qué cambios se requieren para mayor beneficio de ellos. De acuerdo con Lincoln, Lynham y Guba (2011), la confirmación intersubjetiva entre las opiniones vertidas por docentes, padres y alumnos, muestra los valores compartidos y la validez consensuada de los resultados. No obstante, se reconoce que la investigación es un proceso subjetivo interactivo, moldeado por la historia, características y valores del investigador y de las personas en el contexto estudiado (Denzin y Lincoln, 2011).

Sabemos que los alcances de la labor de vinculación escuela-hogar son complejos y difíciles de observar, y constan de numerosos elementos que reaccionan de diversas maneras. Aceptamos que no es posible representar una única verdad y que todas las verdades son parciales (Lincoln, Lynham y Guba, 2011); en este sentido, se denota la relevancia de la satisfacción de los usuarios que es el paso fundamental en el camino del cambio. Asimismo, reconocemos la necesidad del tiempo en la consolidación de la colaboración y de su impacto en la comunidad escolar.

Siguiendo a Epstein (2011), se constató la importancia de que los directivos, maestros, padres y alumnos que invierten tiempo y esfuerzo en un proceso nuevo, estén enterados de cómo está funcionando y sus alcances; se requiere evaluar anualmente la estrategia y los programas de manera más completa y con mayor precisión, con el propósito de un mejoramiento continuo para lograr conexiones más efectivas con todas las familias.

Se requiere pasar de los estudios descriptivos y exploratorios a los confirmatorios, a estudios longitudinales y a una evaluación enfocada en cómo afectan a las familias y a los estudiantes, los programas y prácticas específicos de la escuela, las familias y la comunidad (Epstein, 2011).

CONCLUSIONES

Las voces de la comunidad escolar muestran que es posible incrementar la comunicación y la colaboración

entre la escuela y las familias para favorecer el interés y el gusto de los niños por aprender, en los diferentes grados de la escuela primaria. La perspectiva de los docentes, padres y niños reiteran los hallazgos de Epstein (2001), los estudiantes se desempeñan mejor en la escuela cuando las personas importantes en sus vidas en el hogar, la escuela y la comunidad tienen metas comunes y se apoyan, complementan y colaboran. En la medida en que se traslapan las metas, responsabilidades y prácticas de las familias y las escuelas, se reduce la distancia entre familias y docentes, y se favorecen sus patrones de comunicación e interacción, lo que a su vez se refleja en las actitudes y prácticas de los progenitores, docentes y estudiantes (Epstein, 2011).

Se aprecia así, la "interdependencia entre la escuela y las familias" y "migraciones entre los dos contextos", que de acuerdo con Iannaccone (2013, p. xii), caracteriza la interacción favorable y el proceso de cambio.

Ahora, el reto será incrementar el número de familias participantes y evaluar el impacto, tanto en el desempeño de los docentes y familias, como en el aprovechamiento escolar y el desarrollo socioemocional de los niños.

Se requiere continuar probando y adaptando la estrategia de colaboración y los programas para responder a las necesidades de otros planteles de educación primaria, con el fin de optimizar la relación entre docentes y familias para favorecer el desarrollo integral de los alumnos.

La difusión de la eficiencia de los programas, servirá para fomentar la conciencia de las autoridades y los profesionales de la educación básica, sobre la relevancia de la colaboración entre la escuela y el hogar, para impulsar a nivel nacional, la motivación hacia el aprendizaje y el rendimiento escolar de los niños. Aunado a ello, se requieren manuales de orientación para los profesionales y las familias, que les permitan incrementar sus competencias para favorecer la colaboración escuela-hogar y consecuentemente, la motivación hacia el aprendizaje.

Coincidiendo con Epstein (2011), la responsabilidad del desarrollo y el mantenimiento de la colaboración escuela-hogar es de todos los interesados en el crecimiento integral de los niños; comprende autoridades, docentes y demás profesionales de la educación, familias, alumnos y también a los investigadores que contribuyen a impulsar políticas y prácticas funda-

mentadas en evidencias para el desarrollo de escuelas excelentes; además, concierne a los miembros de la comunidad, cuyas vidas dependerán en el futuro de las competencias que adquieran hoy los alumnos.

No se debe perder de vista que el logro de una sociedad auténtica de colaboración, requiere recursos, esfuerzo compartido, continuidad y tiempo.

Limitaciones y sugerencias

Ante la diversidad y complejidad de las familias, es necesario diversificar los espacios y medios de comunicación y colaboración entre progenitores y docentes, que permitan comprender e involucrar a todos; esto con el fin de que todos se sientan tomados en cuenta y se genere un sentido de pertenencia hacia el grupo escolar. En particular, es necesario atraer a aquellos que se mantienen alejados, ya que, regularmente, asisten a las reuniones y talleres de padres, aquéllos que creen en sus capacidades para apoyar el desarrollo académico de sus hijos y que pueden asistir en modalidad presencial.

Además, se requiere que los docentes y psicólogos colaboren estrechamente, con el fin de identificar oportunamente a las familias que requieren atención psicológica clínica, brindarles un trato apropiado en la escuela y canalizarlas a servicios especializados que les sean accesibles y les ayuden a comprender y modificar su dinámica familiar en pro del beneficio de sus integrantes y particularmente, de los niños.

En sucesivas intervenciones para impulsar la colaboración, será conveniente analizar el impacto diferencial de las estrategias que se empleen y también, realizar registros sistemáticos de la aplicación de lo aprendido en el hogar, ya que por cuestiones de recursos, tiempo y espacio, no fue posible realizar un seguimiento de los resultados, que permitiera precisarlos y brindar a las familias mayor retroalimentación. Se requieren registros para el hogar de fácil comprensión y uso, para que los progenitores puedan valorar su propio desempeño y apreciar su contribución en el desarrollo escolar y socioemocional de sus hijos. Los datos más completos y la triangulación de la información, ayudarán a comprender mejor el impacto de los programas.

Aunado a lo anterior y coincidiendo con Epstein (2011), se requieren estudios longitudinales que contribuyan a documentar y precisar el proceso mediante el cual, las prácticas de vinculación escuela-hogar de los

docentes y las familias se influyen entre sí, para propiciar el éxito escolar de los alumnos.

REFERENCIAS

- Bronstein, P., Ginsburg, G. S., y Herrera, I. S. (2005). Parental Predictors of Motivational Orientation in Early Adolescence: A Longitudinal Study. *Journal of Youth & Adolescence*, 34(6), 559-575.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Carter, H. M. (2013). *Creating effective community partnerships for school improvement. A guide for school leaders*. New York: Taylor & Francis, p. 14.
- Coleman, M. (2013). *Empowering family-teacher partnerships. Building connections within diverse communities*. Thousand Oaks: Cal. Sage Publications Inc.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (2011). The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2a ed., pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein, J. L. (2001). *School and family partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- Fan, X., y Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Harkins, D. A. (2013). *Beyond the Campus. Building a sustainable university-community partnership*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Henderson, A., y Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory, National, Center for Family & Community Connections with Schools.
- Hill, N., y Taylor, L. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.
- Iannaccone, A. (2013). Crossing boundaries. Towards a new view on cultural psychology of education. En G. Marisco, K. Komatsu y A. Iannaccone (Eds.). *Crossing boundaries. Intercontextual dynamics between family and school*. Charlotte, N. C.: Information Age Publishing, Inc.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237-269.
- Jiménez, M. E. (1999). La Participación de los Padres. Una Alternativa de Prevención del Bajo Rendimiento Escolar. Integración. Educación y Desarrollo Psicológico. *Revista del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana*, 11, enero-junio, 40-48.
- Jiménez, M. E., y Macotela, S. (2008). Una escala para evaluar la motivación de los niños de primaria hacia el aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(37), 599-623.
- Jiménez, M. E., Ito, E., y Macotela, S. (2010). El papel de las madres en la motivación de sus hijos hacia el aprendizaje escolar". *Revista Mexicana de Investigación en Psicología Educativa*, 1(1), 59-74.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education. A user's guide*. 3ª ed. Los Angeles: Sage.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., y Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2ª ed.), Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 97-127.
- Murray, S. M., O'Brien, M., y O'Campo, P. J. (2008). School adjustment in the early grades: Toward an integrated model of neighborhood, parental, and child processes. *Review of Educational Research*, 78(1), 3-32.
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (2016). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA). PISA 2015 - Resultados*. Recuperado el 17 de octubre de 2017 en <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Sánchez, P. A., Valdés, A. A., Reyes, N. M., y Martínez, E. A. (2010). Participación de padres de estudiantes de educación primaria en la educación de sus hijos en México. *LIBERABIT*, 16(1), 71-80.
- Secretaría de Educación Pública (2014). *ENLACE: Resultados históricos 2006-2014, Distrito Federal*. Recuperado el 6 de septiembre de 2016 en http://www.enlace.sep.gob.mx/resultados_historicos_por_entidad_federativa/
- Seginer, R. (2006). Parents' Educational Involvement: A Developmental Ecology Perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6(1), 1-48.
- Senge, P. N. (2006). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Currency Doubleday Inc.

El proceso de supervisión en la formación de psicólogos(as) escolares

Supervision process training in school psychologists

Hilda **Paredes-Dávila**

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología
Av. Universidad #3004, Edificio E, Cubículo 202, Col. Ciudad Universitaria,
Del. Coyoacán, Ciudad de México, CP 04510.
MÉXICO.

correo electrónico: hildapd@unam.mx

Artículo recibido: 8 de diciembre de 2015; aceptado: 22 de mayo de 2017.

RESUMEN

El plan de estudios de la Maestría en Psicología se caracteriza por incluir 2,032 horas de práctica profesional supervisada en escenarios auténticos o reales denominados Residencias. En dichas Residencias, la supervisión adquiere relevancia, ya que se requieren docentes, cuyas funciones integren tanto la docencia como la investigación, para guiar a los alumnos a adquirir las competencias profesionales que les permitan desempeñarse como psicólogos educativos de alta especialización profesional en entornos escolares. El objetivo del presente trabajo es analizar las funciones y el proceso de supervisión que se realiza en el Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE). Se concluye que las funciones que llevan a cabo las supervisoras del PREPSE son bastantes y variadas; el proceso de supervisión es importante en la formación de profesionales reflexivos; sin embargo, la supervisión debe adecuarse tanto al nivel de los estudiantes como a las características de cada uno de los escenarios; finalmente, en el PREPSE se requieren establecer herramientas suficientes que permitan evaluar la supervisión de manera integral.

ABSTRACT

The Master's Degree curriculum in psychology includes 2032 supervised practice hours in authentic or real scenarios called sites, where supervision is important. The teachers integrating both teaching and research with a common purpose, which is the development of professional skills the psychologist to deal effectively with educational phenomena. The present study was geared to analyze the functions and supervision process accomplished in the School Psychology Residency Program (PREPSE in Spanish). The conclusions of this work are that the functions performed by the supervisors are numerous and varied; supervision process is important in the reflective training of students; nevertheless, supervision has to be adjusted to the skill level of the students and the characteristics of each site; finally, it is necessary to establish sufficient tools to evaluate the integral supervision.

Palabras clave: formación práctica, definición de supervisión, funciones del supervisor, fases del proceso de supervisión.

Key words: practical training, definition of monitoring, supervisory functions, phases of supervision process.

En un mundo globalizado, la formación de psicólogos escolares impone nuevos retos a la universidad, ya que se demanda el desarrollo de competencias necesarias que les permitan desempeñarse profesionalmente en diferentes escenarios en los que se requiere o sería deseable su participación.

El Programa de Maestría con Residencia en Psicología Escolar de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tiene como objetivo formar profesionales especializados de alta calidad que contribuyan al mejoramiento de las condiciones que inciden en el aprendizaje y la enseñanza de los educandos de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria).

Un aspecto que se enfatiza en la formación de los alumnos de la Maestría es la realización de prácticas en escenarios auténticos o reales denominados Residencias; es decir, lugares y situaciones en donde se realiza el ejercicio profesional del psicólogo en formación, con el fin de promover el desarrollo de diversas competencias profesionales mediante la vinculación de los avances teóricos de la disciplina y áreas afines con la habilidad para realizar intervenciones pertinentes a las necesidades reales de la sociedad, a la vez que los estudiantes muestran una actitud reflexiva, responsable y de compromiso ético en su quehacer profesional.

"La Maestría tiene como propósito central la formación de profesionales, de muy alto nivel y especializados, mediante la incorporación de los alumnos a programas de Residencia. Dichos programas, únicos en su tipo en la enseñanza de la disciplina, entrañan la formación profesional del psicólogo en un modelo de formación in situ. El modelo se caracteriza por una práctica innovadora, ética, basada en la investigación científica, reflexiva, supervisada por expertos en escenarios que requieren intervención especializada de profesionales del comportamiento. Las Residencias desarrollan habilidades, conocimientos y actitudes profesionales, fortalecen estrategias profesionales y metodológicas de trabajo en equipo, de interacción con otros profesionales actitudes de servicio y compromiso social y la ética profesional (Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, UNAM, 2015, p. 4).

De esta forma, la formación de los estudiantes en el Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE) tiene como propósito formar profesionales a partir de una concepción más formativa que in-

formativa, en el que se promueve la articulación de los conocimientos teórico-metodológicos propios de la psicología con las habilidades para seleccionar, adaptar o innovar técnicas o procedimientos pertinentes a los fenómenos educativos; asimismo, se enseña y motiva a aprender de forma autónoma, crítica y reflexiva y con una actitud responsable hacia la formación y actualización permanente y de compromiso ético en el quehacer profesional (Macotela y Paredes, 2003).

Ahora bien, para favorecer el desarrollo profesional de los estudiantes "se requiere de docentes con amplia experiencia profesional que puedan transmitirla a sus estudiantes de manera directa, fungiendo como modelos, pero también se requiere que tengan amplia experiencia en las tareas de investigación para vincularla con su experiencia profesional a través de la enseñanza" (Macotela, 2007, pp. 6-7). De ahí, que la figura del supervisor y el proceso de supervisión en el PREPSE cobran gran relevancia. En el presente trabajo, se analizan las funciones de las supervisoras y el proceso de supervisión que realizan, en lo que respecta a la planeación y desarrollo de la supervisión, así como también, la evaluación tanto de sus estudiantes como de ellas mismas.

LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN PSICOLOGÍA

El interés en la formación práctica de estudiantes de psicología surge en la década de los 90 en distintos lugares; no obstante, desde su fundación en 1892, la *American Psychological Association* (APA) se ha cuestionado sobre la formación de los psicólogos. A continuación, se presentan algunos ejemplos, en los cuales se enfatiza la formación práctica en la psicología.

En 1990, la Federación Europea de Asociaciones de Psicólogos (EFPA) aprobó una Declaración sobre "Estándares óptimos para el entrenamiento profesional en psicología" que establece como una competencia básica el *practicum* o *stage* cuyo objetivo es el de proporcionar un entrenamiento introductorio en el campo profesional para capacitar a los estudiantes a integrar el conocimiento teórico-práctico; a aprender conocimientos relacionados con el conocimiento psicológico; a empezar a practicar bajo supervisión; a ser capaces de reflexionar y argumentar sobre las actividades propias y ajenas y a empezar a trabajar en una situación con otros profesionales (disponible en: <http://>

www.euopsy.cop.es recuperado el 15 de septiembre de 2016).

En lo que respecta a América Latina, en 2001 se firma el "Protocolo sobre Criterios Generales de Formación", donde se propone una formación profesional de los psicólogos basada en la práctica supervisada con el fin de garantizar una amplia visión disciplinaria (Benito, 2009).

En junio de 2007, en la APA se formó un grupo de trabajo para desarrollar un modelo que permitiera identificar los indicadores del logro de las competencias que adquieren los alumnos en sus estudios. Dichos indicadores (*benchmark*) se refieren a los estándares utilizados para medir y comparar el rendimiento en las competencias, así como para identificar aquellas competencias que se requieren mejorar. Entre las competencias establecidas se encuentra la de supervisión-enseñanza la cual se refiere a la formación del conocimiento profesional y la evaluación de la efectividad de la supervisión (véase <http://www.apa.org/search.aspx?query=Competence%20in%20Professional%20Psychology>, recuperado el 15 de septiembre de 2016).

En lo que respecta al Plan de Estudios de la Maestría en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNAM, este se caracteriza por la adquisición de conocimientos y habilidades profesionales in situ, lo cual se

logra a través de la incorporación de los alumnos a Programas de Residencias con práctica profesional supervisada en escenarios reales.

El Plan de Estudios de la Maestría cuenta con dos tipos de actividades académicas: a) Cursos formales y b) Actividades de Residencia. En la tabla 1 se muestran las actividades académicas que conforman el Plan de Estudios de la Maestría en Psicología de la UNAM.

Los cursos formales promueven conocimientos respecto a teorías y modelos de intervención, métodos de investigación aplicada y medición y evaluación. La carga académica de los cursos formales disminuyen conforme los estudiantes avanzan en el plan de estudios de la Maestría. Cabe señalar que, los cursos formales se imparten a los alumnos de todas las sedes del PREPSE.

Las actividades de Residencia se caracterizan por incluir 2,032 horas de práctica profesional supervisada en la sede a la que asiste el alumno durante cuatro semestres, así como también la impartición de un Seminario de Residencia, el cual es específico a cada sede. Contrario a lo que sucede en los cursos formales, la carga académica de las actividades de Residencia aumenta conforme avanzan los estudiantes en el plan de estudios. "Las actividades de Residencia dotan al Plan de Estudios de una orientación formativa eminentemente práctica. Adicionalmente, constituyen el espacio

Tabla 1. Actividades académicas que conforman el Plan de Estudios de la Maestría en Psicología de la UNAM.

| | PRIMER SEMESTRE | SEGUNDO SEMESTRE | TERCER SEMESTRE | CUARTO SEMESTRE | |
|------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|-----|
| CURSOS FORMALES | Teorías y modelos de intervención I | Teorías y modelos de intervención II | Teorías y modelos de intervención III | | |
| | Métodos de investigación aplicada I | Métodos de investigación aplicada II | | | |
| | Medición y Evaluación I | Medición y Evaluación II | | | |
| | Total de horas por semestre | 144 | 144 | 48 | 0 |
| ACTIVIDADES DE RESIDENCIA | Seminario de Residencia I | Seminario de Residencia II | Seminario de Residencia III | Seminario de Residencia IV | |
| | Práctica profesional supervisada | Práctica profesional supervisada | Práctica profesional supervisada | Práctica profesional supervisada | |
| | Total de horas por semestre | 352 | 448 | 592 | 640 |

en las que el alumno desarrolla el trabajo recepcional con el que obtendrá el grado; pues dicho trabajo se deriva de la descripción, análisis y reporte de las intervenciones profesionales realizadas en las actividades de Residencia" (Programa de Maestría y Doctorado en Psicología, UNAM, 2015, p. 31).

Dada la gran cantidad de horas de las actividades de Residencia, la supervisión es un aspecto que recobra especial importancia para favorecer el desarrollo profesional de los estudiantes adscritos al PREPSE.

DEFINICIÓN DE SUPERVISIÓN

El Diccionario de la Real Academia Española en su 23 edición (2014) define la supervisión como "acción y efecto de supervisar" y supervisar como "la inspección superior que se ejerce en los trabajos realizados por otros". El término supervisión se deriva del latín *super* (sobre) y *videre* (ver), es decir, ver sobre las cosas, más allá de ellas, lo que implica tener una visión amplia y global de alguna acción.

El concepto de supervisión se introdujo desde hace mucho tiempo en Europa cuando los gobiernos contrataban a los "oficiales de gobierno" para apoyar las regulaciones gubernamentales en una amplia variedad de temas; posteriormente, dicho concepto se generalizó a la industria para vigilar la realización y calidad de los trabajos en las empresas. En el ámbito educativo, la supervisión se utilizó al principio para evaluar el rendimiento de un profesor de acuerdo con los estándares predeterminados, así como medir el rendimiento de los alumnos con base en dichos estándares (Gento, 1998; Lobato, 2007).

En la actualidad, la supervisión ha evolucionado y ahora se entiende como una función de la enseñanza para promover la formación profesional de los estudiantes en escenarios reales, con el fin de que integren, de forma reflexiva, la teoría y la práctica y generen investigación aplicada para solucionar los problemas a los que se enfrentan en escenarios reales.

La supervisión en el PREPSE implica un proceso de interacción profundo y continuo entre una supervisora (en el PREPSE, todas las personas que realizan la supervisión son mujeres), quien es una profesional experta en el campo de la psicología escolar y el estudiante en formación (supervisado), quien va adquiriendo y desarrollando, a través de la supervisión, ha-

bilidades de planeación, intervención, evaluación, investigación y comunicación, así como también conocimientos actualizados, actitudes y valores acordes a la realización eficiente, competente, autónoma y ética de las actividades que debe realizar para responder a las demandas y necesidades sociales que se le presentan en la Residencia (PREPSE, 2013).

Actualmente, en el PREPSE existen seis responsables de sede o tutoras y seis supervisoras; cabe señalar que, la autora de este artículo ha participado en el PREPSE como tutora y también como supervisora.

En el siguiente apartado, se señalan principalmente las funciones que realizan las supervisoras en el PREPSE.

FUNCIONES DE LAS SUPERVISORAS EN EL PREPSE

En cada sede del PREPSE existe una tutora o responsable de sede y una supervisora, excepto en una, en donde la responsable de la sede es también la supervisora. Las tutoras y las supervisoras se encargan de desarrollar y/o fortalecer las competencias de evaluación e intervención psicoeducativa; innovación educativa e identidad profesional de los estudiantes inscritos en el programa mediante una formación teórico-práctica supervisada en escenarios. El número de estudiantes asignados a cada sede varía de 4 a 6 estudiantes por sede. En la tabla 2 se presentan las sedes que conforman el PREPSE.

Desde que inició el PREPSE en 1999 y hasta 2007, las tutoras realizaban las actividades de supervisión en la sede. A partir del 2009, la Facultad de Psicología contrató por horas de asignatura a ex-alumnas de alguna generación del PREPSE para que fungieran como supervisoras en algunas sedes.

De esta forma, las tutoras y supervisoras pertenecen a la planta académica de la Facultad de Psicología de la UNAM; cuentan con amplio conocimiento y experiencia tanto del campo de la psicología escolar como del funcionamiento y organización del PREPSE.

Las tutoras y supervisoras realizan al interior de cada sede y entre sedes muchas actividades de forma conjunta; no obstante, con el fin de describir más ampliamente las funciones de las supervisoras del PREPSE, se puede decir que en general, las tutoras son las responsables de una determinada sede de formación y práctica profesional; sus principales funcio-

nes son: a) establecer convenios de colaboración con las instituciones para establecer una sede; b) impartir los seminarios de Residencia I a IV a los alumnos de su sede; c) dirigir el trabajo recepcional de sus estudiantes para que puedan obtener el grado de maestría y, d) participar en la organización y evaluación del PREPSE (Hernández, 2011).

Con base en las actividades de cada sede, se establecen las siguientes funciones que realizan las supervisoras:

1. Colaborar con la tutora en el diseño, evaluación y actualización del programa de formación teórico-

práctica, cuidando que responda a las necesidades y políticas de la sede.

2. Organizar las actividades profesionales de los alumnos en la sede, lo cual implica presentar el organigrama, el manual de organización, los programas, reglamentos y normativas de la institución para que los alumnos los conozcan, así como también, mantener la disponibilidad de los espacios y recursos materiales requeridos para trabajar en la sede.

3. Observar de forma presencial y en distintos momentos, las actividades que realizan los estudiantes en la sede.

4. Modelar el trabajo a realizar en la sede.

Tabla 2. Sedes del PREPSE.

| NOMBRE DE LA SEDE | ESCENARIO | NIVEL EDUCATIVO | TUTORA O RESPONSABLE DE SEDE | SUPERVISORA |
|--|--|-----------------------|------------------------------------|-------------------------------------|
| Promoción del desarrollo en los primeros años de vida | Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil #26 del ISSSTE | Inicial | Mtra. Roxanna Pastor Fasquelle | Mtra. Rosa María Nashiki Angulo |
| Habilidades de comunicación social en niños preescolares | Estancia de Bienestar y Desarrollo Infantil #153 del ISSSTE | Preescolar | Dra. Lizbeth O. Vega Pérez | Mtra. Fernanda Poncelis Raygoza |
| Comunidades de aprendizaje | Sala de Lectura del Centro Comunitario "Dr. Julián MacGregor y Sánchez Navarro" de la Facultad de Psicología, UNAM | Preescolar y Primaria | Mtra. Hilda Paredes Dávila | Mtra. Hilda Paredes Dávila |
| Colaboración entre psicólogos(as), maestros(as) y familias para favorecer la enseñanza y el aprendizaje en la escuela primaria | Escuela Primaria Oficial "Dr. Samuel Ramos" | Primaria | Dra. Estela Jiménez Hernández | Mtra. Raquel Rivera Olmos |
| Uso de las nuevas tecnologías para favorecer la enseñanza y el aprendizaje | Escuela Primaria Oficial "Candor Guajardo" | Primaria | Dra. Benilde García Cabrero | Mtra. Mariana Abigail Rangel Torres |
| Programa "Alcanzando el Éxito en la Secundaria" | Centro Comunitario "Dr. Julián MacGregor y Sánchez Navarro" de la Facultad de Psicología, UNAM | Secundaria | Dra. Rosa del Carmen Flores Macías | Dra. Yunúen Guzmán Cedillo |

5. Orientar a los estudiantes en la planeación, intervención y evaluación de las actividades que se tienen contempladas en la sede según los objetivos del PREPSE, considerando los intereses tanto de la institución donde se lleva a cabo la residencia como los intereses de los estudiantes.
6. Retroalimentar el desempeño profesional de cada alumno, de forma individual o grupal, a través de la observación de las intervenciones, de las bitácoras de los alumnos, de las planeaciones que realizan los estudiantes para llevar a cabo sus intervenciones, de los trabajos que elaboran para los cursos de formación y/o de los reportes de trabajo que realizan los estudiantes.
7. Reflexionar de manera conjunta con los alumnos acerca de su desempeño profesional en las actividades realizadas.
8. Plantear conjuntamente con el estudiante, estrategias eficientes y eficaces para dar respuesta a las problemáticas que se presentan en la sede.
9. Establecer los vínculos adecuados entre las autoridades de la institución donde se realiza la residencia y los estudiantes en formación; es decir, ser un "puente" entre el personal de la institución, los alumnos y la tutora para lograr una adecuada comunicación e integración como equipo de trabajo.
10. Resolver dudas de los estudiantes y de las personas de la institución en cuanto a la estructura y organización de sus actividades.
11. Participar en los seminarios teóricos de la sede.
12. Evaluar el desempeño profesional de cada estudiante.
13. Acudir a las presentaciones de los alumnos en los diversos eventos académicos, en los cuales se presenten.
14. Facilitar la colaboración entre los alumnos inscritos a la sede; así como también promover en ellos actitudes profesionales, éticas, reflexivas, de autocritica y autónomas.
15. Elaborar y presentar trabajos en eventos académicos nacionales e internacionales sobre el trabajo que se realiza en la sede
16. Acudir a los eventos que se realizan en la sede (coloquios, juntas con padres, juntas de consejo técnico, festivales, clausura de eventos, entre otros).

Como se puede observar, son bastantes y variadas las funciones que llevan a cabo las supervisoras del

PREPSE, aunque no todas las supervisoras llevan a cabo las mismas funciones, debido a que éstas dependen de la organización de cada sede; no obstante, para que la supervisión sea útil, requiere sistematizarse y estructurarse en un proceso que contempla las siguientes fases: Planeación, realización y evaluación (Barragán et al., 2001; Seda y Paredes, 2010; UABC/UNAM, 2013-2015).

EL PROCESO DE SUPERVISIÓN DEL PREPSE

En el PREPSE, la supervisión se lleva a cabo de forma continua durante los cuatro semestres de la Maestría pero conforme el estudiante avanza, la supervisión se reduce, con el fin de promover la autonomía del estudiante.

La supervisión implica tres fases: la planeación, la realización y la evaluación tanto de los estudiantes como de la supervisora. Cabe señalar, que dichas etapas no son lineales, sino por el contrario, se interrelacionan y son recursivas.

Planeación de la supervisión

La planeación la realizan las supervisoras considerando el semestre que corresponde, el número de estudiantes en la sede, las características personales y los intereses de los estudiantes, así como las facilidades y áreas de oportunidad de los agentes involucrados en la institución (directivos, alumnos, familias y otras personas de la comunidad). Asimismo, las supervisoras consideran los documentos teóricos que se revisan en el Seminario de la Residencia con el fin de que la teoría y la práctica se complementen y resignifiquen, es decir, que se entienda la teoría porque se vincula con la práctica y que se entienda la práctica porque se tienen los referentes teóricos (Zalaza, 2003). Generalmente, la planeación se realiza en conjunto con la tutora y con los estudiantes de la sede.

En la planeación que realizan las supervisoras, se distingue lo que Peterson y Clark (1999) denominan una planeación vertical y una planeación horizontal; es decir, al inicio del semestre se identifican los objetivos, acciones, materiales, tiempos y productos a realizar (planeación vertical); no obstante, conforme se realiza la supervisión, se modifican dichos objetivos, acciones, materiales, tiempos y productos a realizar para adecuarlos al desempeño que muestran los alumnos en ese momento (planeación horizontal).

Realización de la supervisión

La realización de la supervisión implica tres momentos: antes, durante y después de la supervisión. Antes de la supervisión, las supervisoras revisan y retroalimentan a los estudiantes respecto a sus planeaciones, a las actividades que van a realizar en su intervención, a los materiales que van a requerir y les enfatizan a los alumnos los aspectos que deben cuidar o promover en ellos mismos como en sus participantes (niños, familias, docentes o cualquier persona de la comunidad) con la que van a llevar a cabo sus intervenciones y también, se comentan las dudas. Asimismo, la supervisora, determina junto con los estudiantes, el horario y el tiempo que supervisará a cada alumno, ya que como se mencionó anteriormente, en cada sede existen de 4 a 6 alumnos.

Durante la supervisión, la supervisora observa a los estudiantes y va tomando notas en un cuaderno respecto a lo que va pasando en la sesión y las fortalezas y áreas de oportunidad que observa en el supervisado para posteriormente brindarle retroalimentación con base en lo observado. Si es necesario, interviene de forma respetuosa, para modelar o realizar alguna o algunas sugerencias pertinentes.

Después de la supervisión, las supervisoras, de forma grupal o individualmente, promueven la reflexión de los estudiantes preguntándoles respecto a lo que hicieron y cómo se sintieron; posteriormente, con base en los apuntes que realizaron en su bitácora, retroalimentan a los estudiantes, señalándoles primeramente sus fortalezas y posteriormente sus áreas de oportunidad y les brindan sugerencias. Al final, las supervisoras y los estudiantes comentan sus dudas, inquietudes y los aspectos a retomar en las siguientes sesiones de intervención.

Cabe señalar que, las supervisoras realizan también la supervisión a través de la revisión y retroalimentación de las bitácoras y de los trabajos escritos que presentan los alumnos para la Residencia, para otras materias de la Maestría o para las instituciones. Dicha retroalimentación, la hacen por escrito y/o también de forma personal.

Para realizar la supervisión, las supervisoras utilizan las siguientes estrategias:

- Parten de los conocimientos previos de los supervisados.
- Propician el trabajo cooperativo entre los supervisados.
- Crean un clima social apropiado para el desarrollo personal y profesional de los supervisados.
- Facilitan la construcción activa del conocimiento de los supervisados.
- Promueven el aprendizaje de los supervisados a través de crear desequilibrio cognitivo (contradicciones en cuanto a lo que ya saben con respecto al conocimiento previo).
- Propician la autorreflexión de los supervisados.
- Mantienen una estrecha comunicación con la tutora de Residencia para hacerle saber las fortalezas y necesidades identificadas en cada estudiante y establecer, de forma conjunta (tutora y supervisora), las acciones necesarias para cada estudiante o para el grupo de estudiantes pertenecientes a su sede.
- Retroalimentan continuamente a los supervisados.

Evaluación de la supervisión

La evaluación de la supervisión implica tanto a los estudiantes como a la supervisora. Respecto a la evaluación de los estudiantes, las supervisoras se basan en las bitácoras de los estudiantes, en las bitácoras de ellas mismas, en las observaciones que realizan durante las actividades en la sede, en los informes de trabajo que elaboran los estudiantes, en cuestionarios y/o listas de cotejo para identificar los cambios que van mostrando los estudiantes en su desempeño competente hasta convertirse en expertos. De acuerdo a Bransford et al. (2000), el desarrollo de una competencia implica mostrar *expertise (expertise)*; de ahí que las supervisoras toman en cuenta los cambios que los estudiantes muestran en: sus conceptualizaciones teóricas, sus habilidades profesionales, sus procesos de reflexión sobre el ser y hacer como psicólogos, las relaciones que establecen entre lo que ya saben y lo que hacen (esto es la vinculación entre la teoría y la práctica), el monitoreo que hacen de sus propios procesos de aprendizaje, la forma de relacionarse con otras personas y la autonomía que van logrando.

Asimismo, en la evaluación de los estudiantes, las supervisoras también consideran otros aspectos como son: puntualidad, presentación personal, redacción y ortografía en sus escritos.

En cuanto a la evaluación de la supervisora, la tutora responsable de la sede es quien retroalimenta principalmente el trabajo de la supervisora. Los estudiantes también evalúan de forma anual el desempeño de la supervisora, a través de un cuestionario de

autoevaluación; sin embargo, las supervisoras no tienen acceso directo a los resultados de dicho cuestionario. No obstante, frecuentemente las supervisoras les solicitan a los estudiantes que las retroalimenten. Asimismo, las supervisoras llevan a cabo un proceso de autorreflexión continua de su labor para identificar sus fortalezas y debilidades o áreas de oportunidad.

CONSIDERACIONES FINALES

En el PREPSE, la formación de psicólogos profesionales competentes en escenarios auténticos constituye un componente sustantivo, ya que la propia práctica es un escenario y fuente de formación de los estudiantes, la cual se complementa y reflexiona a través de diversos componentes teóricos y de intercambios sociales con distintas personas (psicólogos, otros profesionales, familias, niños y otras personas de la comunidad). Al llevar a cabo una formación desde la práctica compartida (Zalbaza, 2003), la figura de la supervisora resulta un pilar fundamental en el aprendizaje de los estudiantes ya que modela, retroalimenta y promueve la reflexión sobre la experiencia que se está viviendo o sobre lo que se está haciendo. Al respecto, Gibbs y Rust (1993) denominan al aprendizaje que surge de la reflexión continua y profunda sobre la actividad realizada en la práctica "aprendizaje experiencial".

Sin embargo, promover aprendizaje experiencial en los estudiantes inscritos al PREPSE, a través de la supervisión, no es tarea fácil, dado las numerosas y diversas funciones que desempeña la supervisora; además, implica estar constantemente planeando y evaluando a partir de la supervisión realizada, considerando las necesidades de cada uno de los supervisados, de las personas con las que se intervienen, de la institución donde se realiza la Residencia y de los requerimientos del propio PREPSE.

Aunque las supervisoras han vivido el proceso de formación que promueven en los supervisados, dado que ellas son ex-alumnas del PREPSE y han creado o adaptado diversas estrategias, técnicas e instrumentos para promover y evaluar el desempeño de cada uno de los supervisados, es necesario asegurar una supervisión óptima, creando redes de comunicación y colaboración entre las supervisoras para que puedan retroalimentarse y compartir sus dudas, intereses, difi-

cultades, experiencias, materiales elaborados (por ejemplo, instrumentos de evaluación) y reflexionar en conjunto sobre la supervisión. Asimismo, se requiere continuar realizando investigación sobre lo que sucede en cada una de las sedes, con el fin no sólo de divulgar el campo de acción de la psicología sino específicamente, de la práctica supervisada. Finalmente, es necesario sistematizar y ampliar las técnicas e instrumentos para evaluar y retroalimentar sus acciones como supervisoras, ya que son principalmente las tutoras quienes retroalimenta la labor de las supervisoras, aunque también los supervisados les dan su opinión; no obstante, sería beneficioso considerar también la opinión de las personas de la institución respecto al proceso de supervisión que se lleva a cabo en la Residencia. Mientras más sepan las supervisoras sobre su labor como supervisoras, en mejores condiciones estarán para supervisar a los estudiantes, para crecer como personas, como profesionistas y como grupo, lo cual impactará también en el PREPSE (Bain, 2004).

REFERENCIAS

- American Psychological Association (APA). Disponible en: <http://www.apa.org/search.aspx?query=Competence%20in%20Professional%20Psychology>, recuperado el 15 de septiembre de 2016.
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. USA: Harvard University Press
- Barragán, L., Ampudia, A., Vázquez, F. y Ayala, H. (2001). La práctica supervisada y el desarrollo de un modelo de supervisión profesional. En: Ayala, H. y Vázquez, F. (comps). *La formación profesional del psicólogo en el campo de la salud, la educación, los procesos sociales y las organizaciones: El internado en psicología general de la Facultad de Psicología de la UNAM*. Facultad de Psicología, UNAM
- Benito, E. (2009). La formación en Psicología: Revisión y Perspectivas. *Revista de Psicología para estudiantes y jóvenes graduados (Psiencia)*, 1(2), 3-10.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., y Cocking, R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Clark, C. y Peterson, P. (1999). Procesos de pensamiento de los docentes. En: Wittrock, M. *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós
- Diccionario de la Real Academia Española* (2014). 23a ed.
- Europsy (European Certificate in Psychology)*. Disponible en: <http://www.europsy.cop.es>, recuperado el 15 de septiembre de 2016.

- Gento, S. (1998). *Gestión y supervisión de centros educativos*. Buenos Aires: Docencia
- Gibbs, J. D. y Rust, C. (1993). *Designing and Evaluating Courses*. New South Wales, Educational Methods Unit: Oxford Brooke University.
- Hernández, E. (2011). *Funciones de tutores, supervisores, docentes, revisores y co-tutores de la Residencia en Psicología Escolar*. Documento interno del PREPSE aprobado por el comité académico el 25 de marzo de 2011.
- Lobato, C. (2007). La supervisión de la práctica profesional socioeducativa. *Revista de Psicodidáctica*, 12(1), 29-50.
- Macotela, S. (2007). Replanteando la formación de psicólogos: Un análisis de problemas y algunas alternativas de solución. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1), 5-25.
- Macotela, S. y Paredes, H. (2003). Formación de psicólogos escolares con base en un modelo de supervisión experta en campo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8(1), 5-23.
- PREPSE (2013). *Residencia en Psicología Escolar*. Disponible en: <http://psicologia.posgrado.unam.mx/?p=1220>
- Programa de Maestría y Doctorado en Psicología (2015). *Adecuación y modificación del Plan de Estudios de la Maestría en Psicología*. México: UNAM Posgrado.
- Seda, I. y Paredes, H. (2010). La formación profesional, entramado de contenidos, escenarios y actores. *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, 1(1), 99-107.
- Universidad Autónoma de Baja California / Universidad Nacional Autónoma de México (2013-2015). *Redes colaborativas en la formación y evaluación de profesores*. Financiamiento Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).
- Zalbaza, M.A. (2003). El aprendizaje experiencial como marco teórico para el practicum. En Iglesias, M.L.; Zabalza, M.A.; Cid, A.; Raposo, M. (coords.). *El practicum como compromiso institucional: Los planes de prácticas*. Memorias del VII Simposium Internacional sobre el practicum. Practicum y prácticas en empresas en la formación universitaria. I. Jornadas de Formación de Tutores. Pontevedra: Universidad de Santiago de Compostela.

CONGRESOS DE PSICOLOGÍA Y PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y EDUCACIÓN (1)

VII CONGRESO LATINOAMERICANO DE PSICOLOGÍA
CONGRESO DE UNIÓN LATINOAMERICANA DE ENTIDADES DE PSICOLOGÍA
San José, Costa Rica
26-28 de julio 2018
<https://congresoulapsi2018.com>
deadline: 1 de abril 2018

VIII CONVENCION INTERCONTINENTAL DE PSICOLOGIA HOMINIS 2018
SOCIEDAD CUBANA DE PSICOLOGIA
La Habana, Cuba
19-24 noviembre 2018
<http://www.hominiscuba.com/es/default/principal>
deadline: 30 de junio 2018

5TH INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON EDUCATION, PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL SCIENCES (ISEPSS, 2018)
10-13 de septiembre, 2018
Fukuoka, Japón
<http://isepss.org>
deadline: 24 de mayo, 2018

2018 ECP (EUROPEAN CONFERENCE ON PSYCHOLOGY & THE BEHAVIOURAL SCIENCES)
3-4 de julio 2018
Brighton, UK
<http://ecp.iafor.org>
deadline: 16 abril 2018

VII CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACION Y APRENDIZAJE
18-20 julio 2018
Université Paris Diderot
París, Francia
<http://sobrelaeducacion.com/>
deadline: 7 de mayo 2018

IV CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA
11-13 octubre 2018
Universidad Autónoma de Chihuahua
<http://www.rediech.org/inicio/images/k2/convocatoria.pdf>
deadline: 1 de junio, 2018

1ER. CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA
23-25 de Noviembre 2018
Universidad de Quintana Roo
http://www.uqroo.mx/convocatorias/1113/archivos/Convocatoria_extenso.pdf
deadline: 26 de junio 2018

Promoción del desarrollo social en preescolares mediante la colaboración con docentes y padres de familia¹

*Social development promotion in preschoolers through collaboration
with teachers and parents²*

Lizbeth Obdulia **Vega-Pérez**

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología
Av. Universidad #3004, Edificio E, Cubículo E205, Col. Copilco Universidad,
Del. Coyoacán, Ciudad de México, CP 04510.
MÉXICO.

Tel (52) (55) 56228222 Ext 41234
correo electrónico: lvega@unam.mx

Artículo recibido: 20 de septiembre de 2015; aceptado: 23 de mayo de 2016.

RESUMEN

Se presentan los fundamentos del trabajo realizado en escenarios preescolares de la ciudad de México para la promoción del desarrollo social. Se describen las estrategias generales empleadas para el trabajo con los niños, basadas en la teoría del aprendizaje social y las estrategias para el trabajo colaborativo con padres y maestras en los programas ejecutados. Se presentan ejemplos de programas en los que se contó con la colaboración psicólogo-maestras y psicóloga-padres para el logro de los objetivos en los niños. Los resultados se discuten en términos de los beneficios de la utilización de técnicas cognoscitivo-conductuales y de la colaboración entre profesionales para la promoción del desarrollo infantil.

ABSTRACT

Theoretical and methodological foundations of intervention to promote social development in preschools are presented. Social learning theory general strategies to teach children are described and also are presented collaboration strategies with teachers and parents. It is exemplified collaboration with teachers and parents to meet development objectives with children. Results are discussed in terms of the benefits obtained combining cognitive-behavioral techniques and collaboration between professionals to promote child development.

Palabras clave: desarrollo social, colaboración entre profesionales, niños preescolares, técnicas cognoscitivo conductuales, trabajo con padres.

Key words: social development, collaboration between professionals, Preschoolers, cognitive behavioral techniques, collaboration with parents.

¹Se agradece a la Dirección de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) de la UNAM, a través del proyecto PAPIIT IT 300514 su apoyo para la elaboración de este trabajo.

²Author wish to acknowledge the financial support of the DGAPA-UNAM, through PAPIIT IT 300514 project, that made possible this study.

Los primeros años en la vida de un niño representan una oportunidad única para establecer los fundamentos de un desarrollo integral. Este desarrollo se ve influido tanto por las características personales del niño, como por la interacción con el contexto que le rodea. En este sentido, el desarrollo social constituye una oportunidad importante para relacionarse con los demás y de esta manera, acceder a la estimulación y el conocimiento del mundo que proporciona la interacción con quienes nos rodean.

La investigación en el área ha mostrado que las relaciones que los niños construyen con sus pares y maestros se basan en la habilidad para regular emociones y relacionarse de maneras socialmente aceptadas y que esas habilidades están relacionadas positivamente con el desempeño académico (Ladd et al., 1999). Se ha visto también que los niños que no desarrollan maneras socialmente adecuadas de relacionarse tienen menos probabilidades de ser aceptados por los maestros y por sus compañeros (Kupersmidt & Coie, 1990; Shores y Wehby, 1999) y participan menos en las actividades del salón de clases que sus compañeros que exhiben conductas más apropiadas (Ladd et al., 1999).

Por otra parte, se ha enfatizado la importancia de promover una adecuada interacción entre los niños y sus pares, ya que la calidad de la interacción en los primeros años de vida es un predictor importante del desarrollo cognoscitivo, del desarrollo de la autoestima y como ya se había mencionado, del desempeño posterior en la escuela (Riley, San Juan, Kilkner, y Ramminger, 2008).

Algunos autores señalan también que la calidad de la interacción que se desarrolla en los años preescolares tiende a mantenerse en la adolescencia e incluso en la edad adulta (Riley, San Juan, Kilkner, y Ramminger, 2008) con los consecuentes accesos o falta de ellos a oportunidades de desarrollo y aprendizaje.

Con el ingreso a preescolar los niños se enfrentan a nuevos retos al tener que interactuar con sus pares y con adultos diferentes de sus padres, lo que les plantea importantes tareas de desarrollo.

Durante esta etapa, la conducta de los niños se mueve de un control principalmente externo al control interno. También durante esta etapa, se incrementa el interés por los compañeros y la interacción adecuada con ellos. Por lo que los niños deben aprender es-

trategias de interacción que les permiten alcanzar este y otros objetivos (Bronson, 2000).

Se ha mencionado que las tareas de desarrollo social más importantes de los años preescolares son (Bilmes, 2004; Copple, Bredekamp, Koralek y Charner, 2013; Pucket y Black, 2007; Riley, San Juan, Klinkner, y Ramminger, 2008):

- El desarrollo de habilidades básicas de interacción social.
- El desarrollo de las conductas prosociales.
- El desarrollo de un sentido de sí mismo en relación con los otros, que les permita ponerse en el lugar del otro y entender otros puntos de vista.
- Estrategias adecuadas para la solución de conflictos.
- Identificación, expresión y manejo de las emociones
- Desarrollo de la autorregulación.

En este periodo de la vida, el ambiente juega un rol crítico en el desarrollo de la autorregulación. Los padres, maestros y otros adultos se constituyen en modelos, recursos y guías para el desarrollo (Bronson, 2000).

Los padres y maestros proporcionan un arreglo del ambiente que permite al niño explorar e interactuar, asimismo modelan conductas, habilidades y actitudes relacionadas con los procesos de interacción y van guiando al niño en la exhibición de estas conductas y habilidades, proporcionándole andamiaje y cediéndole cada vez mayor independencia en la exhibición de dichas habilidades. Una vez exhibidas las conductas consideradas apropiadas en una comunidad específica, padres, maestros y pares proporcionan retroalimentación y reforzamiento a las conductas valoradas en una comunidad específica (Morrow, 2001; Vega y Macotela, 2007; Vega, 2009a, 2011).

Sin embargo, en la realidad es difícil que estos procesos se lleven a cabo de manera ideal. Por ello, es necesario llevar a cabo acciones que permitan optimizar el desarrollo de los niños en esta área, abarcando tanto a los propios niños como a los agentes (padres, maestros, otros adultos, pares) que influyen en su desarrollo.

En este tenor, el presente documento describe las características de la intervención realizada desde 1999 a la fecha en Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil (EBDI) de la Ciudad de México, pertenecientes

al Sistema de Seguridad y Desarrollo Social para los Trabajadores del Estado (ISSSTE), encaminadas a promover el desarrollo de la socialización en niños preescolares de 3 a 6 años de edad. El equipo de trabajo está constituido por una tutora, una supervisora, y psicólogos residentes de la Maestría en Psicología, Residencia en Psicología Escolar de la Universidad Nacional Autónoma de México.

El programa que aquí se presenta se denomina "Habilidades de comunicación social en niños preescolares" y su objetivo general consiste en:

Promover el desarrollo integral de niños preescolares, a través de la promoción de la socialización y el lenguaje oral y escrito, abarcando a los agentes involucrados: niños, padres y maestros.

Para lograr este objetivo se trabajan dos grandes áreas de desarrollo, el lenguaje y la socialización, entendiendo que la promoción del desarrollo en estas áreas incide sobre el desarrollo general de los niños. Los objetivos particulares del programa son los siguientes

Promover el desarrollo del lenguaje oral y escrito en niños preescolares a través de la participación de padres y maestros.
Promover la adquisición y re-estructuración de habilidades sociales en niños preescolares involucrando a padres y maestros.

En particular, en este documento se describirán los fundamentos teóricos y las estrategias de trabajo con niños, maestras y padres para la promoción del desarrollo social. Para ilustrar estos aspectos se presentan ejemplos de programas instrumentados y ejemplos de resultados obtenidos.

CARACTERÍSTICAS DEL PROGRAMA

1. Aproximación ecológica

El trabajo realizado toma en primer lugar la Ecología del Desarrollo Humano de Bronfrenbrenner (2002) quien define al desarrollo como "la concepción cambiante que tiene una persona del ambiente ecológico y su relación con él, así como también su capacidad creciente para descubrir, mantener y modificar sus propiedades" (p. 29), considerando que la persona no se

desarrolla en aislamiento, sino que su desarrollo psicológico es producto de la interacción con el ambiente y de la interacción entre los ambientes que le rodean. Bronfrenbrenner considera que nuestros ambientes inmediatos (familia, escuela) constituyen microsistemas, que a la vez son influenciados por sistemas más generales y que la interacción entre estos microsistemas (mesosistema) tiene efectos en los miembros de cada uno de ellos, de tal suerte que cuando un niño está siendo socializado, recibe influencias no sólo de sus contextos inmediatos, sino a través de ellos, de los contextos más generales (exosistemas y macrosistemas).

Un aspecto importante a retomar de esta teoría es la noción de que los microsistemas interactúan entre ellos, constituyendo mesosistemas, como cuando familia y escuela unen esfuerzos en favor del desarrollo del niño, o bien se contraponen.

En la propuesta que se presenta en este documento se considera esta perspectiva, en el sentido de que se trabaja no sólo con el niño en aislado, sino que se incide en su ambiente y en las interacciones bidireccionales entre el niño y sus ambientes inmediatos, así como en las interacciones entre estos ambientes (la escuela y el hogar) y se considera de manera muy importante a los agentes socializadores que se encuentran en ellos (maestras, padres y pares).

El diagrama en la Figura 1 ilustra la incidencia del programa en términos de los agentes involucrados y que forman parte de los usuarios del programa.

Una consideración importante dentro de la manera como el programa retoma esta aproximación es que no sólo se analizan los comportamientos de niños, padres y maestras, sino la interacción entre ellos. Las psicólogas residentes que trabajan con los usuarios del pro-

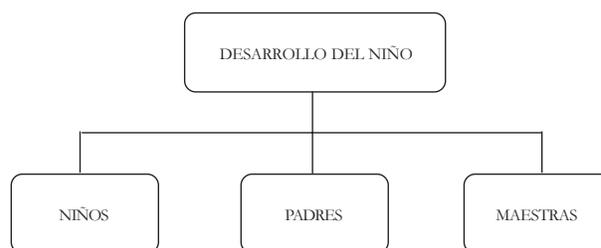


Figura 1. Usuarios del proyecto "Habilidades de comunicación social en niños preescolares".

grama están inmersas en los salones de los niños tres veces por semana, durante los dos años que dura la Residencia, interactuando cotidianamente con los niños y sus maestras, de tal manera que se convierten en un agente socializador más y, de manera muy importante, tienen una visión más cercana a la realidad y a los determinantes cotidianos de la conducta de unos y otras.

2. Proyectos de intervención-investigación

La intervención específica que se realiza en el escenario inicia con una evaluación que involucra a los niños, a través de la aplicación de escalas de desarrollo y de la observación de la interacción entre los propios niños y de los niños con sus maestras, en las actividades cotidianas. Asimismo se aplican cuestionarios a padres, maestras y personal técnico de la institución con el fin de identificar las áreas de intervención que en su percepción son prioritarias. Con base en la información recabada se elaboran proyectos específicos de intervención para grupos específicos de niños.

La ventaja de trabajar por proyectos es que permite a las psicólogas residentes: a) Tomar cada vez mayor responsabilidad sobre su aprendizaje (Boaler, 1997; SRI, 2000) ya que la supervisión, que al principio es muy estrecha, se va retirando gradualmente en la medida en que avanzan en el programa de la Residencia; b) Realizar su formación en situaciones de la vida real, en escenarios auténticos, lo que c) fortalece la comprensión de las relaciones entre la teoría y el desempeño profesional (Vega, 2009b) y d) promueve la abstracción y permite desarrollar habilidades complejas de razonamiento como la solución de problemas, la comunicación y la colaboración (SRI, 2000).

Por otro lado, como los proyectos desarrollados, además de proyectos de intervención para la promoción del desarrollo, se conciben como proyectos de investigación aplicada, permiten identificar relaciones entre las variables independientes y los resultados obtenidos, lo que lleva a establecer indicadores de validez interna de los programas instrumentados y a la generación de conocimiento.

3. Colaboración entre profesionales

Otra característica importante del programa es que el trabajo profesional que se realiza en las EBDI sigue

una aproximación de Colaboración entre Profesionales (Parrilla, 1996).

Se parte de la premisa de que las maestras que trabajan con los niños tienen una formación, aunada a su experiencia que las convierte en expertas en el ámbito de la enseñanza a niños preescolares, y las psicólogas residentes son expertas en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños.

La colaboración entre profesionales tiene las siguientes características (Parrilla, 1996; Panitz, 1996; Hoffman y Pearson, 2000; Peña y Quinn, 2003; Zañartu, 2002; Vega, 2013):

- Se basa en objetivos comunes.
- Se comparten la autoridad y el control del aprendizaje.
- La comunicación permite llegar a acuerdos mutuos
- Se distribuye el trabajo de acuerdo a la formación y experiencia de cada miembro.
- Se valoran por igual las habilidades y contribución de cada uno.
- El conocimiento se construye por consenso a través de la cooperación de los miembros del grupo.

Considerando las premisas anteriores, en el trabajo que se realiza en las Estancias, cada profesional (maestras y psicólogas residentes) aporta sus conocimientos y experiencia para el logro de un objetivo común, que es la promoción del desarrollo de los niños (Vega, 2013).

4. Uso de técnicas derivadas de la TEORÍA COGNOSCITIVA SOCIAL DEL APRENDIZAJE

En cuanto al trabajo que se realiza con los niños, se retoman los principios de la Teoría Cognoscitiva Social del Aprendizaje (Bandura, 1977, 2001; Bandura y Walters, 1987).

Bandura (1977) considera que no sólo aprendemos por las consecuencias directas de nuestras acciones, sino también observando las conductas de otros y las consecuencias que ellos obtienen por sus acciones. En la medida en que estos modelos sean importantes para los niños, habrá mayores probabilidades de que se imiten dichas acciones.

Por otra parte, considera fundamentales los procesos cognoscitivos, ya que las personas pueden representar simbólicamente las influencias externas y esto les permite guiar sus acciones. En este sentido los re-

forzadores obtenidos con anterioridad adquieren un papel motivacional muy importante.

Adicionalmente, las personas observan las consecuencias de sus propias acciones y utilizan esta retroalimentación para generar hipótesis acerca de los comportamientos apropiados a cada situación, lo que permite que tengan la capacidad de autorregularse.

Por otra parte, Bandura (1984) postula que las expectativas de eficacia personal determinan si se iniciará una conducta, cuánto esfuerzo se invertirá y por cuánto tiempo se persistirá enfrentando obstáculos y experiencias aversivas.

Como resultado de estos y otros procesos, los seres humanos son agentes activos que hacen suceder intencionalmente las cosas. Estas acciones involucran los sistemas de creencias y las habilidades de autorregulación y capacitan al individuo para jugar un papel activo en su autodesarrollo, adaptación y autorrenovación en respuesta a los cambios en el contexto (Bandura, 2001).

Hasta aquí se han presentado las características generales del programa que aquí se reporta y sus fundamentos, ahora se procederá a describir las estrategias específicas del trabajo que se realiza con niños, maestras y padres.

ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS PARA EL TRABAJO CON NIÑOS, MAESTRAS Y PADRES

a) Estrategias con los niños

Las estrategias que se utilizan con los niños son retomadas de la Teoría Cognoscitiva Social del Aprendizaje que ha sido descrita en párrafos anteriores. En términos generales estas son:

- *Instrucción directa.* Se explica al niño mediante instrucciones qué es exactamente lo que se espera de él y se le dice paso a paso cómo llevar a cabo las conductas esperadas.
- *Modelamiento.* Se retoman los principios del modelamiento, ejecutando la conducta o habilidad que se espera del niño, quien observa la conducta y las consecuencias de la misma. Es importante mencionar que este modelamiento puede realizarlo la psicóloga o la maestra tanto en las sesiones formales de los

proyectos, como en las actividades cotidianas, pero es particularmente efectivo si es realizado por los pares en actividades cotidianas y el niño observa tanto la conducta como las consecuencias.

- *Ensayo conductual.* Se promueve que el niño practique las habilidades a desarrollar tanto en las sesiones formales de los proyectos como en las actividades cotidianas.
- *Reforzamiento.* Se refuerzan las conductas apropiadas que se refieren a los objetivos establecidos o las aproximaciones a los mismos, mediante reforzamiento social, que eventualmente se desvanece y se convierte en intermitente, de tal manera que al final el reforzamiento consista en las consecuencias naturales de la conducta del niño proporcionadas por su ambiente inmediato y cotidiano.
- *Retroalimentación.* Se proporciona información sobre el desempeño, informando tanto de los aciertos como de los aspectos que hay que modificar para el logro de los objetivos.
- *Práctica en actividades cotidianas.* La práctica en las actividades cotidianas proporciona maestría en el desempeño y, de manera muy importante, proporciona al niño la retroalimentación y el reforzamiento naturales que se obtienen al interactuar en los contextos naturales de interacción, con los agentes cotidianos de dichos contextos (maestras, padres, pares y otros adultos y niños), lo que promueve la generalización.

La aplicación de las estrategias mencionadas, solas o en combinación, tiene el fin último de lograr la independencia, la autorregulación y la percepción de autoeficacia en el desarrollo de los niños con quienes se trabaja.

Un aspecto importante a mencionar es que el trabajo que se realiza con los niños preescolares y con sus padres y maestras tiene un enfoque de promoción, enfatizando el gran valor preventivo que tiene promover el desarrollo, más que enfocarse en solucionar problemas en el mismo.

La tabla 1 muestra algunos ejemplos de los proyectos que se han instrumentado con los niños, utilizando el encuadre teórico y las estrategias mencionadas.

La tabla 2 muestra un ejemplo de los resultados del programa que promovió la autorregulación en niños preescolares. Se comparan las conductas de los

Tabla 1. Proyectos de intervención/investigación instrumentados con los niños y sus maestras.

| PROYECTO | PARTICIPANTES |
|---|--|
| El desarrollo social en niños maternas | 11 niños de 3 a 4 años 1 educadora y 1 asistente educativa |
| Modulación emocional en niños preescolares | 18 niños de 5 a 6 años de edad |
| Promoción de habilidades de autocontrol en niños preescolares: "Una forma distinta de convivir con mis compañeros" | 15 niños de 4 a 5 años 1 maestra titular |
| Programa para la promoción de conductas prosociales a través de la lectura de cuentos y el juego sociodramático | 40 niños de segundo de preescolar 2 profesoras titulares |
| Enseñanza y reestructuración de habilidades sociales a niños tímidos y agresivos mediante la solución de conflictos | 15 niños de 3 a 6 años |
| Promoción de la autorregulación en niños preescolares. | 23 Niños de entre 5 y 6 años de edad |
| Programa de promoción de estrategias para solucionar conflictos de manera independiente | 17 niños preescolares, de entre 4 años, 9 meses y 5 años 7 meses 1 maestra titular y 1 maestra auxiliar |

niños durante la planeación y evaluación de una actividad, antes y después de la intervención.

b) Estrategias con las maestras

En el trabajo con las maestras se retoman los principios de la colaboración entre profesionales descritos previamente en este documento, de tal manera que se promueve no sólo compartir con las maestras las prácticas efectivas que surgen de la literatura, sino también que ellas compartan las que surgen de su formación y experiencia.

Otro aspecto importante que se considera para el trabajo con las maestras es la *capacitación in situ y en las actividades cotidianas*. Se ha encontrado que si el apren-

dizaje de los maestros se basa en la práctica, es individualizado y es reflexivo, se favorece la transferencia de lo aprendido a las situaciones cotidianas del aula (Garet y cols. 2001; Bean y Morewood 2007; Darling-Hammond y Richardson 2009; Knight, 2009; Skiffington, Washburn y Elliott, 2011; Vega, 2013).

El trabajo colaborativo con las maestras se lleva a cabo en tres etapas:

- *Modelamiento*. En esta etapa la psicóloga/o aplica las estrategias y/o técnicas que se quieren transmitir. La maestra observa basada en una lista cotejable. Al final de cada sesión del programa se tiene una reunión de discusión de lo ocurrido en la que la maestra, con base en lo observado, retroalimenta a la psicóloga o

Tabla 2. Conductas de los niños antes y después de la intervención, en un programa de autorregulación.

| ACTIVIDAD | EVALUACIÓN INICIAL | EVALUACIÓN FINAL |
|-------------------------|--|---|
| Agenda | Los niños planeaban actividades que no podían cumplir, por ejemplo: "Ir a la feria" | Los niños planeaban actividades que sí cumplían, por ejemplo: "Voy a darle de comer a mi tortuga" |
| Evaluación de la sesión | Sin importar si se habían seguido o no el plan y las reglas opinaban que "no había nada que mejorar" | Reconocían cuando había que mejorar el seguimiento de reglas y los pasos para llevar a cabo el plan |

psicólogo, hace comentarios y sugerencias y se exponen dudas que son aclaradas por la psicóloga.

- *Práctica conjunta.* En esta etapa, maestra y psicólogo/a discuten y planean las sesiones que se llevarán a cabo con los niños. A la luz del objetivo para cada sesión deciden qué actividades programar, qué estrategias específicas utilizar y cuál será el papel que cada una desempeñe durante la actividad, que es llevada a cabo de manera conjunta. Al igual que en la etapa anterior se lleva a cabo una reunión de discusión y retroalimentación en la que se discute la manera en que se llevó a cabo la actividad, los resultados obtenidos y los ajustes necesarios para el logro de los objetivos.
- *Práctica independiente.* En esta etapa, la maestra aplica las estrategias y la psicóloga observa mediante la lista cotejable. Al final de la sesión, maestra y psicóloga discuten, se retroalimentan mutuamente y comparten reflexiones sobre lo ocurrido, los logros obtenidos y los ajustes necesarios.

La tabla 3 ilustra algunos de los proyectos instrumentados, cuyo foco principal son las maestras.

Se presenta el comentario de una de las maestras al concluir uno de los talleres:

El trabajo fue aplicable y de utilidad. Enriqueció mi práctica porque me permitió retomar los elementos manejados en el programa, para incluirlos en las actividades cotidianas en el salón de clases.

c) Estrategias con padres

Con los padres se aplican los mismos principios de la colaboración entre profesionales aplicados con las

maestras. Webster -Stratton y Herbert (1993) mencionan que trabajar con los padres en un modelo colaborativo que respete su responsabilidad en el desarrollo de soluciones, en conjunción con el psicólogo, incrementa el sentido de autoconfianza, autosuficiencia y su percepción de autoeficacia. El trabajo con los padres se lleva a cabo en tres etapas:

- *Etapa de conocimiento.* En esta etapa se comparten con los padres las estrategias efectivas que han sido propuestas y cuya efectividad se reporta en la literatura. De igual manera los padres comparten las estrategias que su experiencia les ha mostrado que son efectivas. Se discuten las propuestas y se llega a acuerdos.
- *Etapa de reflexión.* En esta etapa se llevan a cabo juegos de roles y prácticas simuladas que llevan a los padres a ser conscientes de los efectos que tienen sus comportamientos en los niños y a reflexionar sobre la importancia de aplicar estrategias efectivas para la promoción del desarrollo que promuevan a la vez la independencia y la autorregulación.

- *Etapa de promoción.* Los padres aplican en su hogar y en las actividades cotidianas las estrategias acordadas por consenso y discuten los problemas encontrados, los resultados obtenidos y los posibles ajustes a su actuar.

La tabla 4 ilustra algunos de los programas aplicados con los padres.

A continuación se presenta el comentario de un padre de familia con respecto a uno de los talleres realizados:

He aprendido muchísimo. Antes me desesperaba por todos mis problemas. Ahora me he vuelto más pacien-

Tabla 3. Proyectos instrumentados cuyos receptores principales fueron las maestras.

| PROYECTO | PARTICIPANTES |
|---|--|
| Capacitación en el manejo de contingencias para la promoción de la competencia social en niños preescolares | 14 niños de 3 a 4 años de edad 1 maestra titular y 1 asistente educativa |
| Capacitación a maestras para la promoción de habilidades de interacción social en niños preescolares | 15 maestras titulares y 15 maestras auxiliares |
| Programa de promoción de estrategias para solucionar conflictos de manera independiente | 17 niños preescolares, de entre 4 años, 9 meses y 5 años 7 meses 1 maestra titular y 1 maestra auxiliar |

Tabla 4. Proyectos instrumentados con los padres para la promoción del desarrollo de los niños.

| PROYECTO | PARTICIPANTES |
|--|---|
| Taller: disciplina con responsabilidad | 30 padres en promedio |
| Taller: favoreciendo el desarrollo social y emocional de los padres | 6 padres en promedio |
| Los padres como modelos en la promoción de las habilidades sociales de sus hijos | 6 Padres de niños del grupo de preescolar 1 |

te, más tolerante. Esto me está ayudando mucho. He cambiado en todos los aspectos, hasta en mi vida personal. Esto es lo que tengo que transmitirle a mi hija para que ella tenga otra mentalidad, otro estilo de vida.

CONCLUSIONES

El programa reportado en el presente documento ha demostrado ser efectivo para promover el desarrollo social de niños preescolares y la participación activa de sus maestras y padres en este proceso. Esto se ha logrado considerando la importancia de incidir no sólo en el propio niño, sino en el contexto con el cual interactúa y los agentes socializadores de dichos ambientes, desde una perspectiva ecológica.

Los proyectos instrumentados como parte del programa tienen la característica de ser proyectos de intervención y a la vez de investigación aplicada lo que permite garantizar la validez interna de las intervenciones y a la vez generar conocimiento. Además, cada proyecto genera programas de intervención, instrumentos de evaluación, folletos y manuales (impresos y digitales) para padres y maestras que pueden ser útiles para psicólogos y otros profesionales interesados en la promoción del desarrollo infantil.

El trabajo que se realiza con las maestras y los padres está basado en un modelo de colaboración, que permite lograr objetivos comunes, aportando cada agente sus conocimientos y experiencia y construyendo el propio aprendizaje lo que enriquece a unos y otros.

La instrumentación de los proyectos específicos, retomando los principios presentados ha permitido generar preguntas que se han convertido en proyectos de investigación, cuyos productos enriquecen la conceptualización y aplicación del programa.

Finalmente, este programa tiene la virtud de proporcionar servicio profesional especializado en instituciones de bienestar y desarrollo infantil y a la vez capacitar a profesionales de la psicología para la promoción del desarrollo infantil, lo que permite la formación de recursos humanos a nivel de posgrado, que multiplicarán los esfuerzos encaminados a que los niños sean cada vez más independientes y autorregulados, lo que redundará en una mejor competencia social tanto en los años preescolares, como a lo largo de su vida.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1984). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2),191-215.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review on Psychology*. 52, 1-26.
- Bandura, A., Walters, R. H. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza Universidad
- Bean, R. M. y Morewood, A. (2007). Best Practices in Professional Development for Improving Literacy Instruction. En: L. B. Gambrell, L. M. Morrow, & M. Pressley (Eds.). *Best Practices in Literacy Instruction*. 3a ed., 373-94. New York: Guilford Press.
- Bilmes, J. (2004). *Beyond behavior management*. St Paul, MN: Redleaf Press.
- Boaler, J. (1999). Mathematics for the moment, or the millennium? *Education Week*. March.
- Bronfrenbrenner, U. (2002). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Bronson, M.B. (2000). *Self regulation in early childhood*. New York: The Guilford Press.
- Copple, C., Bredekamp, S., Koralek, D., Charner, K. (2013). *Developmentally appropriate practice. Focus on preschoolers*. Washington: NAEYC.

- Darling-Hammond, L., y Richardson, N. (2009). Teacher Learning: What Matters? *Educational Leadership* 66(5): 46-53.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., y Yoon, K. S. (2001). What Makes Professional Development Effective? Results from a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*. 38(4): 915-45.
- Hoffman, J., y Pearson, J. (2000). Reading teacher education in the next millennium. What your grandmother's teacher didn't know that your granddaughter's teacher should? *Reading Research Quarterly*, 35(1), 28-44.
- Knight, J. (2009). Coaching: The key to translating research into practice lies in continuous, job-embedded learning with ongoing support. *Journal of Staff Development* 30(1): 18-22.
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child Development*, 61(5), 1350-1362.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Morrow, L. (2001). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. 4a. ed., Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Panitz, T. (1996). *Collaborative versus cooperative learning. A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. Disponible en: <http://home.capecod.net/~tpanitz/tedsarticles/coopdefinition.htm>. Recuperado el 21 de abril de 2012.
- Parrilla, A. (1996) *Apoyo a la escuela. Un proceso de colaboración*. España: Mensajero.
- Peña, E. D. y Quinn, R. (2003). Developing effective collaboration team in speech language pathology. A case study. *Communication Disorders Quarterly*, 24(2). 53-63.
- Puckett, M. B., Black, J. K. (2007). *Understanding preschooler development*. St. Paul, MN: Redleaf Press.
- Riley, D., San Juan, R. R., Kilkner, J., Ramminger, A. (2008). *Social and emotional development*. Washington: NAEYC and Redleaf Press.
- Shores, R. E., & Wehby, J. H. (1999). Analyzing the classroom social behavior of students with EBD. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7(4), 194-199.
- Skiffington, S., Washburn, S. y Elliott, K. (2011). Instructional coaching. Helping Preschool teachers reach their full potential. *Young Children* (mayo) 12-19.
- SRI International. (2000, January). *Silicon valley challenge 2000: Year 4 Report*. San Jose, CA: Joint Venture, Silicon Valley Network. Disponible en: <http://pblmm.k12.ca.us/sri/Reports.htm>. Recuperado el 20 de agosto de 2009.
- Vega, L., Macotela, S. (2007). *Desarrollo de la alfabetización en niños preescolares*. México: DGAPA y Facultad de Psicología, UNAM.
- Vega, L., (2009a). *Desarrollo del conocimiento del lenguaje escrito en los años preescolares*. Presentada en el Ciclo de Conferencias de Investigación en Psicología. Universidad Autónoma de Hidalgo, Pachuca, Hidalgo, México, noviembre de 2009.
- Vega, L. (2009b). *La formación profesional del psicólogo para la promoción del desarrollo en niños preescolares*. Ponencia presentada en el Congreso de Maestría y Doctorado en Psicología. Ciudad de México, octubre 2009.
- Vega, L. (2011). Desarrollo del lenguaje en los años preescolares. En: L. Vega (Coord.) *Estrategias para la promoción del desarrollo del lenguaje. Manuales para profesionales y padres*. México: UNAM.
- Vega, L. (2013). La colaboración entre profesionales para la promoción del desarrollo y bienestar infantil. En: I. Seda y R. Pastor (Coord.) *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil*. México: UNAM y Fundación Bernard Van Leer.
- Webster-Stratton, C., Herbert, M. (1993). What really happens in parent training. *Behavior Modification*, 17(4). 407-456.
- Zañartu, L. M. (2002). *Aprendizaje colaborativo. Una nueva forma de diálogo interpersonal y en red*. Recuperado el 3 de enero de 2012 de <http://www.contexto-educativo.com.ar>

CONGRESOS DE PSICOLOGÍA Y PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y EDUCACIÓN (2)

2018 AARE CONFERENCE (AUSTRALIAN ASSOCIATION FOR RESEARCH IN EDUCATION)

2-6 de diciembre, 2018

Sydney, Australia

<http://aare.edu.au>

deadline: pendiente

THE 4TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND PSYCHOLOGY

13-15 de noviembre, 2018

Bangkok, Thailand

<http://www.iceap.org/site/page.aspx?pid=901&sid=6041&lang=en>

deadline: 19 de julio, 2018

III CONGRESO INTERNACIONAL AFIRSE 2018 "FORMACIÓN DE PROFESORES Y PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN"

31 julio-3 agosto, 2018

Unidad de Posgrado

Universidad Nacional Autónoma de México

<http://www.iisue.unam.mx/congreso-afirse-2018/>

deadline: 30 de marzo, 2018

II CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE LIDERAZGO Y MEJORA DE LA EDUCACIÓN

28 -30 mayo 2018

Universidad Autónoma de Madrid

España

<https://eventos.uam.es/13219/detail/ii-congreso-internacional-sobre-liderazgo-y-mejora-de-la-educacion.html>

deadline: 1 de abril, 2018

V CONGRESO INTERNACIONAL DE PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

12-14 Septiembre 2018

Aguascalientes, Aguascalientes, México.

<http://congreso.psico-ags.net/index.php/cipd/2018>

deadline: 13 de abril, 2018

9TH ICEEPSY THE INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

2-5 octubre 2018

Atenas, Grecia

<http://www.futureacademy.org.uk/conference/ICEEPSY/>

deadline: 15 de julio, 2018

THE ELEVENTH INTERNATIONAL CONGRESS OF EDUCATIONAL RESEARCH

17-19 Septiembre 2018

Cracow, Poland

<http://icer.eab.org.tr/2018/>

deadline: 15 mayo, 2018

Aprendizaje profesional en línea y situado en la atención de adolescentes con problemas de aprendizaje

Professional learning online and situated for tutoring adolescents with of learning difficulties

Rosa del Carmen **Flores-Macías**

Yunuen Ixchel **Guzmán-Cedillo**

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología
Av. Universidad #3004, Edificio E, Cubículo E202, Col. Copilco Universidad,
Del. Coyoacán, Ciudad de México, CP 04510.
MÉXICO.

Tel (52) (55) 56222317
correos electrónicos: rosadelcarmenf@yahoo.com
yunuenixchel@hotmail.com

Artículo recibido: 26 de abril de 2016; aceptado: 28 de septiembre de 2016.

RESUMEN

Se presenta un modelo de Aprendizaje Profesional en Línea y Situado como alternativa para los posgrados profesionalizantes. Se sustenta en el conocimiento que se tiene en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria (PAES) sobre situaciones que dan lugar a un aprendizaje situado en la formación de tutores atendiendo a adolescentes con problemas de aprendizaje y en los preceptos sobre el aprendizaje en línea derivados de: las comunidades de práctica; el diseño instruccional; la relación docente-estudiante. En las experiencias de aprendizaje los maestrantes articulan la actividad en una plataforma educativa (*Moodle*) y en la tutoría, desarrollando conocimientos fundamentales para atender los problemas de aprendizaje desde la perspectiva de la Psicología Educativa. La descripción del modelo se acompaña de evidencia sobre participaciones y testimonios de los maestrantes en la plataforma. Los logros se ejemplifican a partir de la transformación de la epistemología personal de los maestrantes y de su capacidad para responsabilizarse del diseño, desarrollo y evaluación de un módulo derivado de su proyecto de titulación, en el que ellos elaboran la secuencia instruccional y asumen el papel de tutores en línea de sus pares.

ABSTRACT

We present a model of Professional Learning Online and Situated as an alternative to graduate programs that emphasize professionalization. Is based on the knowledge that we have in the program "Alcanzando el Éxito en Secundaria" (PAES) about situated learning in professional training for tutoring adolescents with of learning difficulties and the precepts about online learning derived from communities of practice; instructional design; the relationship teacher-student. In their learning experiences, master students articulate activity in an educational platform (Moodle) and in tutoring at PAES, developing knowledge fundamental to attend learning difficulties from the perspective of the educational psychology. The description of the model is accompanied by evidence of shareholdings and testimonies of the grandee in the platform. The achievements are exemplified from the grandee transformation of their personal epistemology of and their ability to take responsibility for the design, development and assessment of a module derived from their dissertation project, in which they assume the role of online tutors for their peers.

Palabras clave: estudiantes de posgrado, aprendizaje en línea, aprendizaje situado, problemas de aprendizaje.

Key words: graduate students, online learning, situated learning, learning disabilities.

Con el propósito de aportar soluciones a la problemática de los adolescentes con problemas de aprendizaje, en el posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México en el Programa de maestría Residencia en Psicología Escolar se lleva a cabo desde el año 2000 el "Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria" (PAES) que tiene tres metas básicas: (1) apoyar mediante un programa basado en la tutoría a estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje para que desarrollen recursos cognoscitivos, afectivos y sociales para adaptarse a su entorno escolar y ser autónomos en su aprendizaje; (2) preparar profesionistas con un alto nivel de competencia en la tutoría para adolescentes, orientar a sus familias y colaborar con docentes; (3) desarrollar proyectos de innovación escolar que propongan nuevas formas de enseñanza en la escuela secundaria útiles a estudiantes, docentes, y profesionales de la educación.

A lo largo de quince años en el PAES se ha perfeccionado un modelo de tutoría para atender al estudiantado con problemas de aprendizaje, además de desarrollar y evaluar numerosas propuestas educativas en diferentes dominios académicos, como lectura, escritura, matemáticas, aprendizaje de una segunda lengua, ciencias, etc. Así mismo, se han desarrollado propuestas para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula¹. En este camino se ha dado particular importancia a la formación de psicólogos especialistas en la atención a los problemas de aprendizaje, enfatizando la relación entre conocimiento disciplinar (conceptual y operativo) y el derivado de las experiencias profesionales.

Desde el año 2011, gradualmente hemos desarrollado el Modelo de Aprendizaje Profesional en Línea y Situado (MAPLS) que articula la actividad en una plataforma educativa (*Moodle*) y en el PAES. El objetivo de este artículo es describir de forma sistematizada los fundamentos del MAPLS y ofrecer evidencia de sus resultados a partir de testimonios y reflexiones de estudiantes pertenecientes a tres generaciones distintas. Es importante señalar que esta formación es parte del programa de maestría Residencia en Psicología Escolar, y se ubica en los Seminarios de Residencia I, II, III y IV que implican 2032 horas de actividad profesional a lo largo de cuatro semestres. Para

empezar es necesario hacer un recuento de los fundamentos teóricos y estudios previos que fundamentan nuestra visión de aprendizaje situado.

EL APRENDIZAJE PROFESIONAL SITUADO EN EL PAES

En el PAES partimos del supuesto de que la práctica situada juega un papel clave en el perfeccionamiento en los atributos de un ejercicio profesional competente. El profesionista competente establece similitudes y diferencias entre una situación novedosa y situaciones conocidas para movilizar las habilidades, conocimientos y rasgos deontológicos adecuados a cada situación (Perrenoud, 2008). Considerando el papel central de las situaciones para una formación profesional situada, en un primer estudio (Flores y Macotela, 2003) tutores expertos identificaron las situaciones emblemáticas en la tutoría y los recursos de las competencias necesarios para atenderlas, es decir, conocimientos, habilidades y rasgos deontológicos. Las situaciones identificadas se refieren al apoyo a los adolescentes en aspectos cognoscitivos, afectivos y sociales y a la colaboración con padres y maestros. Este estudio es la base de los subsiguientes que enseguida se describen brevemente.

Para comprender el desarrollo de las competencias, se adoptó el modelo desarrollo intelectual y ético del adulto de Perry (1970, 1981) que enfatiza el vínculo entre la forma de conocer el mundo, de relacionarse con los otros, y de conocerse a uno mismo. Perry propone que en la medida que el adulto tiene formas más complejas de conocer el mundo, de situarse y actuar en él, también van asumiendo posturas más autónomas tanto en su vida personal como profesional, en las decisiones que toman, en su relación con otras personas, además de en la concepción que tiene de sí mismo. Este desarrollo inicia con una visión del conocimiento absoluta e indiscutible y con la identificación con figuras de autoridad y en los niveles de desarrollo más complejos hay una comprensión relativista del conocimiento y se elige una ética de vida, reflejo de la identidad. Con esta perspectiva en el PAES asumimos que al tener una formación que combina el aprendizaje profesional situado con la enseñanza disciplinar, los estudiantes progresivamente desarrollarían su conocimiento y formas de conocer, así como una

¹Nuestros trabajos son de libre acceso en <http://tutoriaaprendizajeadolescentes.org/>

visión personal a partir de la cual asumir una identidad profesional.

Efectivamente, un estudio longitudinal (Flores, Otero y Lavallée, 2010) con dos generaciones de maestrantes mostró el tránsito entre diferentes posiciones que dan cuenta de dicho desarrollo. Estas no deben verse como estancos, más bien deben considerarse como referentes para apreciar la integridad del desarrollo, las diferencias cualitativas de un momento a otro, los puntos críticos en la transición y la capacidad de las personas para gestionar las transformaciones en su conocimiento e identidad. El pasaje de una posición a otra no está emparejado con el avance en los estudios, ni con el desempeño académico, más bien son particularidades cognitivas, afectivas y sociales de cada individuo, que llevan a vivir de diferente forma el cambio y los momentos de transición. Este hallazgo nos llevó a comprender que el proceso de formación profesional es diferente para cada maestrante, por lo que es necesario diseñar situaciones de formación que den cabida a diferentes formas de gestionar el conocimiento profesional, y a la necesidad de comprender su visión sobre su propia práctica.

El interés se centró entonces en conocer la perspectiva de los tutores respecto a la manifestación de las competencias en situaciones específicas de la tutoría (Díaz y Flores, 2006). Ellos señalan que dos elementos críticos para la evolución de su pensamiento profesional son la vinculación con las personas usuarias de sus servicios en actividades profesionales y la constante interacción con sus compañeros. Es decir, se observa un continuo que va de la centración en una perspectiva propia a la co-reflexión (Díaz y Flores, 2011).

Igualmente, los tutores ya formados analizaron el nivel de dificultad de las actividades que lleva a cabo un tutor del PAES y la complejidad que implica aprenderlas; con esta información se desarrolló un instrumento² para que el tutor autoevalúe y reflexiones sobre su desempeño ante tal complejidad. Con estos estudios se consolidó la idea de crear comunidades de práctica para favorecer los procesos de reflexión y co-construcción del conocimiento sobre las diferentes situaciones de aprendizaje situado en el PAES.

²Es el *Cuestionario de Autoevaluación de las Competencias Profesionales en la Tutoría* de Rosa del Carmen Flores y Daniela Cocolot González. Disponible en <http://www.tutoriaaprendizajeadolescentes.org/tutores/anexo.pdf>

Otros trabajos han sido complemento para la formación profesional en situaciones específicas de la tutoría y han orientado el MAPLS, por ejemplo: El papel del tutor al promover la motivación (Aldana, 2006); La importancia de la relación de alianza en la relación alumno-tutor para la promoción de la resiliencia (Cázares, 2007); La creación de ambientes favorables para el aprendizaje de la matemática (Sánchez, 2013; Parra & Flores, 2008; Flores & Castellanos, 2007) y de las ciencias (Lima, 2013); La promoción de la expresión escrita (Conde, 2014); así como el trabajo con padres (Barreto, 2006; Gallardo, 2012).

Los trabajos sobre la tutoría en el PAES robustecen la conclusión de que el aprendizaje profesional situado (v. g. en la tutoría a adolescentes con problemas en el aprendizaje) requiere contemplar:

- Oportunidades de enfrentar diversidad de problemas y dilemas en una actividad profesional con compromisos y responsabilidades genuinas.
- Actividades de aprendizaje profesional que favorezcan puentes entre conocimientos disciplinares y derivados de la experiencia.
- Oportunidades de colaboración entre pares y docentes que propicien la reflexión y co-construcción del conocimiento, sobre la base de un intercambio horizontal.
- Espacios de reflexión tanto del propio conocimiento profesional como de los logros y fracasos al comprender y apoyar a los beneficiarios de la actividad profesional (alumnos de secundaria, padres y maestros).

En conjunto, estos aspectos del aprendizaje profesional situado favorecen no sólo que el conocimiento se construya, amplíe, refine, integre y complejice, sino también que se asuma una identidad y compromiso profesional, por ello han sido centrales al incursionar en la formación en línea.

Con los anteriores antecedentes, el objetivo de este trabajo es analizar fundamentos y evidencia del MAPLS que articula los escenarios de aprendizaje en línea con los de actividad profesional en el PAES. La experiencia inicia en el 2011, han participado 15 estudiantes (6 hombres y 9 mujeres) de tres generaciones y dos profesoras que fungen como tutoras en línea. Los siguientes apartados analizan los fundamentos concep-

tuales y se evidencia la forma cómo se pone en práctica mediante testimonios y experiencias de los estudiantes.

COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN EL APRENDIZAJE PROFESIONAL EN LÍNEA Y SITUADO

Desde el inicio de su formación en el PAES nos parece importante que los maestrantes se constituyan en una comunidad de práctica y se reconozcan como parte de ella, los sistemas de gestión del conocimiento (LMS) alojados en internet lo favorecen. Gracias a la comunicación asincrónica en una plataforma educativa en línea se abre la posibilidad de colaborar en la creación de diversas producciones escritas, participar en foros en los que se puedan analizar y proponer alternativas de solución a diferentes problemáticas o tener una interlocución o acceder a la voz de los expertos. Consideramos que estas situaciones ubican al maestrante en el centro del proceso de enseñanza, favoreciendo formas de pensamiento cada vez más complejas. Así también que la colaboración entre los/las maestrantes y sus profesoras para lograr significados y prácticas compartidas es una forma de profundizar en el conocimiento sobre los problemas de aprendizaje que redundan en mejores formas de apoyo en la tutoría a adolescentes con problemas de aprendizaje.

De manera particular, lo anterior se ve reflejado en los foros de discusión, los hemos privilegiado por ser un espacio de interacción en donde se intercambian, negocian y comparten significados y se favorece la discusión de referentes conceptuales y de la actividad profesional en el PAES. A lo largo de cuatro semestres los maestrantes participan en 25 foros, lo que a la larga implica aprender a exponer de manera coherente, fundamentada y sistemática un planteamiento, ya sea disciplinar o profesional, para sostener una postura respecto a una problemática o situación en el PAES, al mismo tiempo que se colabora con los interlocutores (Guzmán-Cedillo, 2013; Guzmán-Cedillo, Flores y Tirado, 2013; Guzmán-Cedillo, Flores y Tirado, 2012). Para apoyar la toma de conciencia y reflexión al participar en los foros, maestrantes y profesoras, cuentan con una rúbrica que les permite evaluar la manifestación de su competencia argumentativa (Guzmán-Cedillo, 2013). Esta herramienta es sobre todo útil en los primeros semestres.

Construir conocimiento en comunidad es un aprendizaje a largo plazo que al principio resulta complicado. Las siguientes viñetas son un ejemplo de cómo viven los maestrantes esta experiencia, A (tercera generación) resalta las implicaciones del aprendizaje en colaboración para tener una mejor actuación profesional.

Seminario de Residencia I.

'Foro de despedida' de A - viernes, 11 de diciembre de 2015, 10:40:

Hola a tod@s. Para mí este semestre ha sido muy enriquecedor tanto a nivel personal como académico, ya que como cada semestre aprendo mucho de mis compañero/as así como de ustedes nuestras tutoras. El hecho de poder intercambiar, opiniones, visiones, sugerencias, de construir y potenciar juntos conocimientos, habilidades y actitudes, me ayuda a ser una mejor profesionista... estas reflexiones también me permitieron ser más empática con las dificultades a las que se enfrentan nuestros/as estudiantes y realizar intervenciones más contextualizadas...

En tanto D (segunda generación), alude a cómo fue transformando su participación y el valor que concede al conocimiento que se construye en comunidad:

... el trabajo que resulta importante para mi formación es aquel en donde se me solicita cuestionar y reflexionar sobre los PA [problemas de aprendizaje], la relación de alianza, el aprendizaje, las formas de intervención y la evaluación a estas formas de intervención tanto más como de mis compañeros... reconocer más el trabajo de todos como un equipo tanto profesoras, como compañeros y reconocer también el esfuerzo a nivel individual... Dentro del *Moodle*, al principio me costó algo de trabajo adaptarme ya que no me considero nativo internauta... diría que pase por las siguientes etapas de avance: a) Inicialmente era muy intuitivo y trataba de recurrir mucho a mi aprendizaje previo. b) Después era muy rígido a nivel conceptual, tratando de remarcar lo que el autor de los materiales vigentes decían. c) Más tarde solía hablar demasiado de la práctica en el PAES, retomando poco los aspectos conceptuales importantes. d) Finalmente pude encontrar un balance entre recurrir a mis opiniones personales, los aspectos conceptuales y la práctica profesional (D. Bitácora de reflexión, mayo 2013)

Larreamendy-Joerns y Leinhardt (2006) señalan que la comprensión de las situaciones profesionales es mediada por los intercambios sociales que facultan a los

aprendices para incorporarse gradualmente a una comunidad; desde esta perspectiva "... el aprendizaje es menos una cuestión de adquirir conocimiento y más un proceso fundamental de forjar una identidad y convertirse en un miembro de una comunidad de práctica a través de una participación activa" (p. 589). En congruencia con estas ideas, se han creado actividades en los foros de discusión en las que en intercambios dialógicos, los maestrantes analizan referentes conceptuales, intercambian sus experiencias en el PAES y se cuestionan unos a otros de forma propositiva para encontrar alternativas de actuación profesional en situaciones que les son afines. Así se aprecia en la participación de D (tercera generación) en un foro sobre enseñanza recíproca en lectura en el que, desde sus propios entendimientos, hace una crítica positiva a la práctica de una compañera:

Seminario de residencia II.

'Foro: Mi intervención con enseñanza recíproca'. D - jueves, 12 de marzo de 2015, 00:42:

Hola G ... tu trabajo es muy completo y contiene gran cantidad de estrategias que pueden serles de utilidad a tus tutorados para facilitar su comprensión lectora... creo que tu comentario acerca de considerar diferentes tipos de texto (informativos, expositivos, etc.) es sumamente relevante y puede ser bastante funcional... Otro aspecto positivo que hallé, fue que propones pedirles que nos apoyen para realizar la actividad lo cual me parece muy bueno porque puede facilitar que se apropien de la actividad... te daré el mismo consejo "informal" que me dio L (y que me parece muy adecuado), escribe como si lo hicieras para una "ficha de tutoría", paso por paso para que sea más comprensible para cualquier lector (en este caso nosotros) ... me gustaría que plasmarás también la forma en que les irás delegando la responsabilidad de llevar a cabo los roles y la manera en que les brindarás apoyos oportunos cuando presenten dificultades que les sean "insorteables" por si mismos (ej. "cuando tengan dificultades para elegir una meta en conjunto se les bridarán múltiples ejemplos"), esta misma forma también puedes utilizarla para hacer evidentes los apoyos que les darás para que trabajen colaborativamente, si bien en el texto has planteado la importancia de esto, sería positivo que explicitarás la forma en que lo lograrás...

De esta manera, la participación de los maestrantes como participantes activos de una comunidad de prác-

tica es dual, por un lado construyen y reconstruyen el conocimiento disciplinar, mientras que por otro refinan y conforman formas de acercamiento a la actividad profesional.

Garrison y Arbaugh (2007), sustentándose en Dewey, señalan que en el intercambio y construcción de significados en línea hay un continuo entre la subjetividad de los individuos y los intercambios sociales en los que tanto los compromisos como los roles son compartidos por estudiantes y docentes. En el MAPLS comparan entendimientos disciplinares, acuerdan su relevancia para atender situaciones profesionales y coinciden en preocupaciones y visiones sobre la manera de responder a las necesidades de adolescentes de secundaria con problemas de aprendizaje.

Garrison y Arbaugh proponen que en las actividades en la plataforma en línea se integren tres elementos clave que articulan la experiencia educativa de los participantes y que no se refieren propiamente a actores, sino a funciones sustentadas en la interacción de participantes en línea y contenidos. Estas son la presencia social, la presencia cognitiva y la de enseñanza.

Presencia Social. Se refiere a la capacidad de los participantes para identificarse como comunidad en línea y fortalecer un sentido de pertenencia, creando paulatinamente un ambiente de confianza en el que relaciones personales, afectivas y, agregamos, profesionales son relevantes. Los integrantes del PAES se constituyen como un grupo que parte de relaciones genuinas, en sus participaciones expresan la forma como son social y emocionalmente. En nuestra experiencia, la presencia social ha sido clave para la forma como se manifiestan las otras dos presencias, así lo expresa L.

Tengo la firme idea de que todo esto [los aprendizajes] no hubiera sido posible sin el apoyo de las tutoras, que nos guían y nos dan los apoyos que requerimos cada uno/a de nosotros, tanto a nivel profesional como personal... Tampoco hubiera sido posible sin el apoyo de mis compañeros/as que también me retroalimentaban y sin la oportunidad de escuchar sus experiencias, de las cuales también aprendí; pero ese proceso fue largo, porque mi historia con la evaluación, me había mostrado cuando te observan y/o te retroalimentan se basan el error, en lo mal que haces las cosas, pero creo que el clima de respeto y confianza, ayudan bastante (L, Bitácora de reflexión, mayo 2016, tercera generación).

La presencia cognitiva. Ocurre en la medida que los maestrantes son capaces de construir y compartir conocimientos para fungir como tutores y comprender las problemáticas asociadas a la situación de cada adolescente con problemas de aprendizaje. Sus reflexiones e intercambios discursivos sobre sus actividades en la plataforma y en la actividad profesional les llevan a la crítica y autocrítica constructiva, y a siempre poner en juego sus recursos de aprendizaje para crear conocimiento sobre ellos mismos como profesionales y sobre diversidad de situaciones en el PAES. Las actividades de aprendizaje están diseñadas para que al interior de la comunidad se genere un discurso que derive en conocimiento sobre diferentes formas de ver el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación asociados, por ejemplo, a la lectura, escritura o matemáticas, que se traducen en el diseño, conducción y evaluación de las prácticas en la tutoría y de diferentes herramientas que se emplean en las sesiones del PAES. Y (primera generación) analiza los trabajos de sus compañeros y a partir de ello revisa su propia actuación:

Seminario de residencia III.

Foro: Mejoras a mi plan de intervención en autorregulación, Y, jueves, 3 de mayo de 2012, 18:20:

En general los trabajos están muy bien sustentados en el marco teórico que conocemos y los planes se desarrollan con base en las características y necesidades de los alumnos (el andamiaje, el modelamiento y la guía que hace cada tutor es específica dependiendo del tutorado en cuestión), sin embargo, creo que nos hace falta concretar la parte de la evaluación en todos nuestros trabajos. Sobre las mejoras a mi plan, creo que lo central sería retomar la evaluación como un proceso cíclico que comienza desde que se inicia la actividad y termina al momento de iniciar otra distinta (con posibilidades de retomarla). Para comenzar, con JA [alumno en tutoría] es necesario que sea consciente de que puede evaluar sus actividades, pues su impulsividad le impide reconocerlo, ¿cómo?, haciéndole preguntas durante la actividad que promuevan la reflexión sobre la importancia de evaluar nuestra ejecución (como ¿eso es lo que te propusiste?, ¿cómo te ayuda lo que estás haciendo para alcanzar tu meta?, ¿qué podemos cambiar para hacer mejor la meta?)

Presencia al enseñar. La meta en la plataforma en línea del PAES es que los intercambios principales sean entre los estudiantes, el papel de los maestros es diseñar y facilitar actividades que den dirección a las presencias social y cognitiva, de forma que los maestrantes creen aprendi-

dizajes valiosos y significativos tanto personales como profesionales. La presencia del tutor en línea se aprecia principalmente en el diseño instruccional de las actividades, en su rol de facilitador de la comunicación, en la retroalimentación para la mejora de propuestas de intervención o en actividades cuya meta es la comprensión de aspectos metodológicos o disciplinares en textos especializados. La forma cómo viven los maestrantes la relación con las tutoras, les lleva a analizar sus propios procesos y a valorar la actuación en línea de ellas, como lo muestran dos maestrantes.

La sugerencia de R [tutora] de voltearnos a ver a nosotros mismos como aprendices me ha resultado muy estimulante, me siento motivado a aprender más acerca del aprendizaje en sí y antes, de mi propio aprendizaje, en ambos casos creo que en estos momentos hay mucho por hacer todavía (D. segunda generación. Bitácora personal).

Esta reflexión [sobre mejores formas de intervención] no hubiera sido posible sin su ayuda [se refiere a las tutoras], ya que la forma en que planearon las actividades y la forma en que nos guiaron durante todo el seminario, promoviendo la reflexión, la identificación de nuestros procesos en cada una de las áreas, favoreciendo que partiéramos de nuestras experiencias para integrar a estas nuevos conocimientos, esto facilitó mi aprendizaje... (L, tercera generación. Foro de despedida, diciembre 2015).

La manifestación de estas presencias se transforma semestre a semestre. Al principio la guía del tutor es esencial para apoyar a los estudiantes en las actividades de colaboración como las wikis y los foros, modelando formas de participación centradas en el compromiso, el intercambio respetuoso de ideas, así como para favorecer el pensamiento crítico. Al final son los maestrantes quienes asuman el rol de guías de sus compañeros en los temas de sus proyectos de titulación, como veremos más adelante.

Ahora bien, una comunidad en línea se gesta desde la forma como se planea la instrucción con las diferentes herramientas de la plataforma educativa.

EL DISEÑO INSTRUCCIONAL PARA PROMOVER EL APRENDIZAJE PROFESIONAL EN LÍNEA Y SITUADO

Adoptamos los principios de Merrill (2009) para diseñar las secuencias instruccionales en la plataforma.

A continuación se describe cada uno y cómo han sido traducidos a las actividades en la plataforma:

Centrar la instrucción en problemas reales. El aprendizaje se promueve cuando los estudiantes se relacionan con problemas situados en su vida cotidiana, para ello, los aprendices deben conocer los problemas a resolver e involucrarse durante el diseño, desarrollo y evaluación de su solución, teniendo oportunidad de experimentar con problemas cada vez más complejos. Los cuatro seminarios en línea del PAES se centran en la solución de situaciones que se presentan durante las actividades de tutoría. La meta de cada módulo que integra un seminario es que los estudiantes diseñen, desarrollen, evalúen y reflexionen sobre intervenciones que llevan a cabo con los adolescentes en el PAES con el fin de favorecer su desarrollo académico, cognoscitivo, afectivo y social. Hay una secuencia de situaciones profesionales que implican una complejidad creciente cuya meta es que los maestrantes transiten hacia un modelo de intervención centrado en la comprensión de las expresiones socio afectivas, formas de aprendizaje y metas de cada uno de sus estudiantes y de su grupo en la tutoría.

Activación de conocimiento previo. El aprendizaje se promueve cuando se propicia recordar, relacionar, describir, o aplicar los conocimientos disciplinares y derivados de expe-

riencias previas que pueden ser utilizados como base para el conocimiento nuevo. Así mismo, cuando se brindan experiencias de aprendizaje que favorecen construir o transformar su conocimiento y facilitan la adopción de estructuras para organizar el nuevo conocimiento. En la tabla 1 se presentan dos foros del tercer semestre que ejemplifican cómo se propicia la integración de conocimientos previos con la co-construcción de los nuevos.

Demostración. El aprendizaje se promueve cuando la instrucción demuestra lo que se debe aprender en lugar de simplemente decirle al aprendiz la información sobre lo que se debe aprender. La diversidad de demostraciones para una problemática común ocurre cuando los maestrantes comparten en la plataforma diferentes variantes de una intervención que responde a particularidades de cada uno de los adolescentes, pues si bien se cuenta con un marco teórico metodológico general para desarrollar la intervención, éste debe adecuarse a las características cognoscitivas, afectivas y sociales de cada alumno o grupo en el PAES. En el siguiente ejemplo se aprecia como G (tercera generación) reflexiona sobre el valor de revisar la experiencia de sus compañeros:

Seminario de Residencia III

Foro: Aspectos a considerar en la solución de problemas matemáticos II de G. domingo, 11 de octubre de 2015, 03:09:

Tabla 1. Co-construcción de conocimientos mediante activación de conocimientos previos.

SEMINARIO DE RESIDENCIA III

Foro. "Aspectos a considerar en la solución de problemas matemáticos I"

Objetivo. Compartir ideas, conocimientos y propuestas para la adaptación de la estrategia de resolución de problemas con fines de evaluación e intervención.

Normas de colaboración.

- Consideren como punto de partida el planteamiento de los artículos de Flores y Castellanos y el de Ruano. Analicen:
¿Cómo podrían adaptar la estrategia para evaluar e intervenir en la autorregulación en una tarea de matemáticas?
¿Cuáles serían sus recursos retomados para realizar su propuesta?
- Compartan sus propuestas sustentándolas en autores, experiencias con sus alumnos y conocimientos.
- Cada persona hará al menos dos intervenciones.

Foro. "Aspectos a considerar en la solución de problemas matemáticos II"

Objetivo: Una vez empezada la aplicación del plan de intervención, el objetivo del foro es compartir sus experiencias.

Normas de colaboración.

- Pueden compartir en archivo adjunto las producciones de sus alumnos, analicen qué aspectos conceptuales fueron fuente de dificultades y en qué aspectos sus estudiantes lograron dominio.
 - Cada persona hará al menos dos intervenciones cuya finalidad será construir propuestas para llevar fortalecer la autorregulación en tareas de matemáticas en la tutoría.
-

Hola, como les comento en el reporte de mi sesión, para mí fue muy rica esta experiencia, a través de las dificultades, me pude dar cuenta de varios obstáculos o deficiencias en el aprendizaje del álgebra, en especial de mi aprendizaje del álgebra y no sólo en el de mis estudiantes... El haber leído los artículos me permitió visualizar los errores que podíamos presentar, siendo consciente de los míos propios para no retransmitírselos igual... Del trabajo de mis compañeras y compañeros pude darme cuenta de carencias que yo tuve en la comprensión y planeación de la actividad y adaptación de la estrategia [de solución de problemas]... En el procedimiento pude darme cuenta de que puedo explorar aún más sobre sus procesos de comprensión de conceptos o procedimientos y la importancia de la creación de un ambiente positivo para trabajar con matemáticas y favorecer los aspectos afectivos.

Aplicación. El aprendizaje se promueve cuando se solicita utilizar los nuevos conocimientos a la solución de problemas. Para lograrlo es necesario atender a la descripción del proceso, identificar ejemplos de lo que sucede en la práctica, o predecir una consecuencia dada ciertas condiciones. En las actividades en la plataforma los estudiantes gradualmente desarrollan explicaciones cada vez más puntuales de sus intervenciones que indican el nivel de detalle con el que son llevadas a cabo. En las siguientes participaciones de L (tercera generación) de un año a otro, se observa este cambio, de una apreciación general pasa al análisis de aspectos específicos de la tarea y de las características de aprendizaje del alumno.

Seminario de Residencia I

Foro "Papel del tutor en la construcción de la alianza" / de L - domingo, 16 de noviembre de 2014, 13:29

... mi experiencia con la aplicación del inventario fue la siguiente: cuando me enteré que teníamos que aplicar el instrumento, comencé a pensar en los resultados que obtendríamos. Mi idea era que con uno de ellos tenía una buena relación de alianza, mientras que con el otro, consideraba que teníamos deficiencias, principalmente en el vínculo afectivo. Al calificarlo e interpretarlo, noté que los resultados se acercaban a las conjeturas que hice sobre los mismos... considero que la información obtenida del instrumento, me ayudó a saber específicamente cuáles son los puntos que debo trabajar con los chicos... espero recibir algunas sugerencias de su parte para mejorar mi plan de acción.

Seminario de Residencia III

Foro "Experiencias con mi propuesta de intervención en lectura" / de L- viernes, 18 de septiembre de 2015, 11:51

... Un aspecto positivo fue que estructurar mi propuesta en los tres momentos de la lectura... antes de iniciar con la lectura expliqué la dinámica que seguiríamos y el objetivo de las actividades que realizaría al terminar de leer el texto, aspecto que no estuvo explícito en mi plan; la activación de conocimientos previos fue mediante la lectura del título y subtítulos, además se planteó un objetivo de lo que quería descubrir con ese texto... T. eligió realizar pequeñas notas en hojas de colores sobre las ideas principales; decir en cinco frases los eventos más importantes del texto y finalmente realizar un mapa mental a modo de resumen. Cuando concluyó las actividades conversamos sobre lo que le había parecido la actividad... comentó que trabajar de esa manera le agrada ya que puede recordar con mayor facilidad lo que se dice en el texto, "puedo recordar lo más importante"...

La complejidad de los problemas tratados incrementa en la medida que los maestrantes amplían su visión de lo que es la tutoría y los problemas de aprendizaje. En la tabla 2 se presentan dos ejemplos de situaciones de intervención en las que se aprecia que en el primer semestre se solicita identificar la manifestación de un proceso (motivación) y elaborar propuestas, en tanto que en el tercer semestre se solicita integrar varios referentes para proponer un plan de intervención.

Tabla 2. Ejemplos en las diferencias en la complejidad de las actividades.

SEMINARIO DE RESIDENCIA I

FAMILIARIZACIÓN CON LOS ADOLESCENTES QUE ASISTEN AL PAES

Actividad. Aplica, califica e interpreta el Inventario de Variables Motivacionales (IVM) a cada estudiante de tu grupo de tutoría. Si tus estudiantes tienen dificultades con la lectura, te recomendamos que para aplicar el IVM leas junto con ellos cada reactivo y les des un espacio para contestar. La aplicación puede hacerse de forma grupal, solo tienes que evitar que los estudiantes sean influenciados por sus compañeros o por ti. Concentra tus interpretaciones en un archivo y súbelo en la sección de interpretación, para recibir retroalimentación.

SEMINARIO DE RESIDENCIA III

LA PROMOCIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN EN ACTIVIDADES ESPECÍFICAS

Actividad. : A partir de lo que discutiste en el foro de diferencias y similitudes entre lectores con y sin dificultades y de las lecturas de los artículos del módulo, lleva a cabo un plan de intervención para una sesión de tutoría que involucre a tus estudiantes en una actividad lectora en áreas de ciencias, geografía o historia; compartirás la experiencia en el foro "experiencias de mi propuesta de intervención en lectura". Toma en cuenta las características de los lectores adolescentes que son pobres comprendedores (véase artículo Flores, Jiménez y García, 2015).

Integración. El aprendizaje se promueve cuando se fomenta en los aprendices la transferencia del conocimiento en actividades que demuestren su empleo de forma propositiva e integral y al reflexionar sobre él, discutir y consensuar significados e implicaciones. Los diferentes módulos del PAES siempre se orientan hacia la integración del conocimiento disciplinar, el derivado de la ex-

periencia en la tutoría y el desarrollado en la colaboración con los pares. En la tabla 3 se presenta la secuencia instruccional de un módulo en el que se ve reflejada la forma como se da dicha integración; en una secuencia de cuatro semanas se combinan actividades individuales de lectura y reflexión, actividades durante la tutoría y actividades de colaboración.

Tabla 3. Ejemplo de integración del conocimiento en un módulo.

| SEMINARIO/ SEMANA/ RECURSO EN LA PLATAFORMA/ DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD |
|--|
| <p>SEMINARIO DE RESIDENCIA II/ SEMANA 1/ TAREA: LÍNEA DEL TIEMPO/ La primera actividad consiste en realizar una línea del tiempo sobre la forma cómo ha evolucionado la investigación alrededor de los problemas de aprendizaje en la lectura, sus causas y formas de apoyo. A la par de la realización de tu línea del tiempo, realiza una lectura crítica del documento alrededor de preguntas como: ¿Es un recurso actualizado?, ¿Lo que menciona es nuevo o no para tí?, ¿Qué problemas se mantienen?, ¿Qué aspectos merecen tu atención como tutor?, ¿Qué se necesita modificar? Tus conclusiones con respecto a estas preguntas intégralas en tu archivo y súbelas en este espacio. <i>Referencia:</i> Alexander, P. A., & Fox, E. (2004). A historical perspective on reading research and practice. <i>Theoretical models and processes of reading</i>, 5, 33-68.</p> |
| <p>SEMINARIO DE RESIDENCIA II/ SEMANA 2/ TAREA: LA MANIFESTACIÓN DEL PENSAMIENTO ESTRATÉGICO EN UN LECTOR EXPERTO/ Después de la lectura de realiza un autoanálisis de tu propio pensamiento estratégico al leer el artículo, puntualiza los recursos que utilizaste para obtener un beneficio de este texto, trata de describir lo más claramente posible tu proceso y ejemplifica las estrategias utilizadas en los diferentes momentos de la lectura. En este espacio lo subes. <i>Referencia:</i> Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading Comprehension. In A.E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), <i>What research has to say about reading instruction</i> (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.</p> |
| <p>SEMINARIO DE RESIDENCIA II/ SEMANA 2/ FORO. SIMILITUDES Y DIFERENCIAS ENTRE LECTORES CON Y SIN DIFICULTADES/ <i>Objetivo.</i> Determinar cuáles son las diferencias entre un lector regulado y un estudiante con dificultades en el uso de estrategias y recursos en el proceso de autorregulación en la lectura. <i>Normas de colaboración:</i> - Clarifiquen las características que como lectores regulados tienen, tratando de armar un paralelo entre las estrategias y recursos que poseen y los utilizadas por los estudiantes de secundaria que apoyan, para determinar cuáles son las que ellos necesitan desarrollar así como lo que ya realizan y pueden mejorar. - Apóyense en su autoanálisis y reflexionen partiendo de las siguientes preguntas: ¿Qué me distingue de mis alumnos como lector?, ¿qué recursos y estrategias necesitan desarrollar mis alumnos?, ¿cuáles ya tiene?</p> |
| <p>SEMINARIO DE RESIDENCIA II/ SEMANA 3/ TAREA: DISEÑO Y DESARROLLO DE PLAN DE INTERVENCIÓN/ A partir de lo que revisaste en el foro de diferencias y similitudes, además de las lecturas de los artículos, lleva a cabo un plan de intervención para una sesión de tutoría que involucre a tus estudiantes en una actividad lectora en áreas de ciencias, geografía e historia. Toma en cuenta las características de los lectores adolescentes pobres comprendedores que se describen en la siguiente referencia: Flores Macías, R. D. C., Jiménez González, J. E., & García Miranda, E. (2015). Adolescentes pobres lectores: Evaluación de procesos cognoscitivos básicos. <i>Revista electrónica de investigación educativa</i>, 17(2), 34-47.</p> |
| <p>SEMINARIO DE RESIDENCIA II/ SEMANA 2/ FORO. EXPERIENCIAS CON MI PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN LECTURA/ <i>Objetivo.</i> Compartir la intervención realizada. <i>Normas de colaboración:</i> - En la primera participación expliquen su actividad en un documento Word suban el archivo para que sus compañeros puedan leerlo. - Realicen otra participación en el foro, donde critiquen el trabajo de al menos uno de sus compañeros. Es importante hacer notar los aspectos positivos y los puntos a mejorar de la propuesta de intervención; traten de ser lo más específicos, porque así su compañero/apodrá modificar la intervención que se llevó a cabo. - En su última participación, concluyan con su autoevaluación de la intervención que realizaron, ¿qué mejorarían y qué consideran está muy bien planteado?</p> |

Los principios susodichos han sido un heurístico que nos han orientado para ir transformando y perfeccionando nuestro modelo de aprendizaje profesional en línea y situado. En el primer semestre, los problemas se refieren a la relación socio-afectiva en la tutoría y las controversias en la definición de los problemas de aprendizaje. En el segundo semestre, se atiende la promoción de la autorregulación académica. En el tercer semestre, se atienden problemas vinculados a las dificultades específicas en la lectura, escritura y matemáticas. En el cuarto semestre, cada alumno diseña, programa y coordina un módulo de tres o cuatro semanas relacionado con su tema de tesis, con la meta de capacitar a otros profesionales en aspectos esenciales relacionados con su proyecto de titulación.

En cada módulo los maestrantes primero leen contenidos teórico-metodológicos relevantes y realizan una actividad de análisis y reflexión que puede ser individual o grupal colaborando en la escritura de un ensayo en una wiki; luego desarrollan una propuesta de intervención (individual o en grupo) que es retroalimentada por las profesoras y pares en un foro; con base en la retroalimentación modifican la propuesta y la ponen en práctica y evalúan en las sesiones de tutoría; finalmente, desarrollan una actividad conjunta en la que comparten su experiencia, autocritican su actividad, retroalimentan las intervenciones de otros y concluyen sobre su relevancia y formas de extender su aplicación de forma regular en las sesiones de tutoría con los adolescentes. Es decir que un resultado sobresaliente de cada módulo es la co-construcción del conocimiento.

Pero la creación de una comunidad de práctica y la adopción de un diseño instruccional, coherentes ambos con el aprendizaje situado y en línea, no es suficiente, es necesario adecuar las formas de enseñanza lo que implica un reto. Los docentes, como líderes, tienen el compromiso de apoyar la participación de los otros y favorecer la gestión de la actividad de la comunidad, creándose así un compromiso mutuo, un aprendizaje y una identidad (Wenger, McDermott & Snyder, 2002).

EL TUTOR EN LÍNEA EN EL APRENDIZAJE PROFESIONAL EN LÍNEA Y SITUADO

Los docentes tienen un rol relativamente complejo en el MAPLS, los planteamientos de Cabero y Barroso

(2012) nos han sido útiles para la descripción de cinco funciones principales del tutor en línea:

1. *Académica*. Demostrar un amplio dominio de los contenidos, no sobra decir que hemos fundamentado nuestras actividades en línea en desarrollos recientes y vigentes de la Psicología Educativa y en una experiencia de quince años en el PAES.
2. *Social*. Propiciar la interacción con los estudiantes para comunicar interés y preocupación por sus aprendizaje y evitar la sensación de abandono, especialmente si los alumnos han tenido poca experiencia al aprender en línea. Esta función es básica pues sabemos que un elemento central para la formación en línea es colaborar de forma respetuosa y comprometida.
3. *Organizativa*. Dar estructura a la actividad de aprendizaje del estudiante, explicando normas de funcionamiento, tiempos asignados, actividades a realizar, formas de relacionarse, etc. Nos dimos cuenta de que en la formación en línea el diálogo continuo en la comunicación asincrónica, el diseño de las actividades por módulos, las normas de participación son elementos críticos para el trabajo coordinado de los participantes.
4. *Orientadora*. Ofrecer asesoría y guía personalizada a los estudiantes en el desarrollo de la acción formativa, en aspectos relacionados con el dominio de contenidos, habilidades y actitudes; la identificación de necesidades implican un conocimiento profundo no solo del tema sino también de las formas de aprender de los estudiantes en línea. Desempeñar esta función al principio fue complejo por la demanda de tiempo, para desempeñarla nos ayudó comprender cómo la colaboración entre pares puede ser un recurso de apoyo al aprendizaje muy importante.
5. *Técnica*. Asegurar que los estudiantes poseen un cierto dominio sobre las herramientas disponibles en el entorno, por ejemplo el uso de chat, llevar una bitácora personal en una wiki, la carga o forma de entrega de las actividades. Esta función ha sido relativamente sencilla pues existen en internet muchos manuales y tutoriales además de que la plataforma Moodle es amigable e intuitiva.

Además de las funciones anteriores, que aseguran la operación y eficiencia del MAPLS, consideramos que el

aprendizaje en la comunidad emerge a partir de la interacción entre maestrantes-contenidos-actividades profesionales-tutor, en esta interacción las tutoras en línea necesitan interactuar con los maestrantes observando la calidad de sus discusiones o presentaciones, la forma como circula entre ellos el conocimiento disciplinar y el derivado de las actividades profesionales, la calidad de sus argumentaciones y las cualidades de la interacción (Matteucci et al., 2010) y apoyando a los estudiantes para que sean conscientes de estos aspectos.

El siguiente extracto de una participación en un foro, es un ejemplo de lo anteriormente dicho, se aprecia cómo la tutora en línea, reorienta el análisis de la participación en el foro "similitudes y diferencias en la lectura" para que los maestrantes construyan una visión más integral del proceso lector, analizando e integrando diferentes variables e identificando con claridad la manifestación de un problema para atenderlo.

Seminario de Residencia II.

Re. sobre cómo ven ustedes el proceso lector/ de R - viernes, 23 de agosto de 2013, 08:40

Son interesantes sus propuestas, me he preguntado si es que la motivación es el proceso central e inicial de la lectura, pero qué pasa si no tienes los conocimientos previos necesarios para comprender el texto o si el texto es tan complejo que las estrategias usuales no son suficientes para construir una interpretación adecuada de su contenido...no todo lo que leemos tiene la implicación de "poder llevar a cabo" a veces leemos para comprender algo que nos intriga, o leemos para cubrir una meta externa (como ocurre frecuentemente con las actividades escolares) ... un alumno que logra identificar la respuesta a una pregunta está comprendiendo, ahora bien, la pregunta puede referirse a información textual o implicar una inferencia, entonces conviene que hablamos de diferentes niveles de comprensión o de una comprensión distorsionada pero no de ausencia de comprensión... Es decir, hay un intrincado proceso en el acto de leer ¿puede un modelo de autorregulación explicar este proceso?, ¿es limitado este tipo de modelos?, ¿cómo pueden orientar sus acciones como tutores?...Me parece que al pensar en la lectura de sus estudiantes ven el proceso fragmentado o lo ven desde un sólo ángulo, ¿es así que se debe ver para poder intervenir o es mejor opción verlo de manera integrada?

Otro ejemplo, tomado del foro "experiencias en mi propuesta de intervención en lectura" muestra cómo

la tutora en línea hace una síntesis del conocimiento consensuado en el foro vinculando el modelo del PAES con formas específicas de atender a las dificultades lectoras.

Seminario de Residencia III. Antes del cierre del foro/ de Y- sábado, 19 de septiembre de 2015, 07:55

... Han construido un foro muy interesante alrededor de la aplicación de su propuesta ... de los diferentes aspectos que han comentado, rescato las que me parece tuvieron consenso: 1. La importancia de adaptar la actividad a las características de los estudiantes con los que trabajan. 2. La reflexión de pensar en la actividad para que otros puedan beneficiarse de la propuesta y por lo tanto ser más explícitos en actividades que ustedes dominan al interior de la tutoría (exponer el objetivo, hacer lecturas por párrafo, intercalar preguntas, etc.) 3. El uso de la lectura comentada para clarificar las ideas del texto así como las inquietudes de los estudiantes 4. La importancia de tener claras las metas y actividades posibles para tener un eficiente manejo del tiempo. A partir de los comentarios sobre sus planes y los de sus colegas se han manifestado aspectos de mejora que entiendo se podrán realizar en otras sesiones de tutoría pues la lectura es la puerta principal para que ellos logren su tarea académica...

Hasta aquí se han analizado los diferentes fundamentos del MAPLS, se ha tratado de evidenciar cómo es vivido por los maestrantes mediante sus testimonios en la plataforma educativa. Ahora, es pertinente presentar dos aspectos que hacen evidente la transformación y logros de los maestrantes, uno es la evolución en su epistemología personal y el otro es la adopción del rol de tutor en línea.

LA EVOLUCIÓN DE LA EPISTEMOLOGÍA PERSONAL EN EL APRENDIZAJE PROFESIONAL EN LÍNEA Y SITUADO

Como se mencionó al principio, en el PAES ha sido esencial considerar los procesos de desarrollo del conocimiento profesional de las y los maestrantes, para tal fin hemos analizado cómo se transforma su epistemología personal. Las actividades de enseñanza en la plataforma así como las formas de colaboración que se promueven, son matizadas por la posición de desarrollo del conocimiento profesional de cada maestrante. Enseguida se describe y ejemplifica el proceso de de-

sarrollo que se manifiesta en las bitácoras de reflexión en línea a través de una wiki personal, donde los estudiantes narran sus experiencias en las actividades del PAES y en sus participaciones en las actividades de la plataforma. Las posiciones se describen conforme al estudio de Flores et al. (2010).

Primera posición, *dependencia profesional*, se privilegia el papel del conocimiento que transmite la autoridad (tutor, supervisor, libros, maestros), el conocimiento que surge de la actividad profesional en el PAES queda relegado a segundo término y prevalece la visión de sí mismo como estudiante de maestría por encima del sí mismo como profesional:

Recuerdo que en primer semestre mis intervenciones ... giraban en torno a querer apoyar a los chicos o a los padres a resolver sus problemas... desde lo emocional, los comentarios de mis compañeros y R y Y [tutoras en línea] me ayudaron a reconocer que esta era un área que si bien era importante ... no era el centro ... realizar este cambio de paradigma me tomó bastante tiempo y fue hasta que pude ver que mis compañeros ya habían dado ese paso que yo me atreví a hacerlo... (E, segunda generación. Bitácora de reflexión, mayo, 2014,).

Partiendo de la frase retomada por Macotela (2006) "No hay nada más práctico que una buena teoría", un referente teórico adecuado puede ser parte en sí de abordar la solución a un problema, el buen referente teórico es esencial, porque nos apoya en la solución de problemas. (D, segunda generación. Seminario de Residencia I, septiembre 2012, foro "¿Es necesario definir los problemas de aprendizaje?").

Segunda posición, *validación de la experiencia profesional*, el conocimiento que surge de la actividad profesional tiene un reconocimiento en las formas de pensar sobre temas disciplinares; sin embargo, hay una concepción ambigua sobre cómo concebirlo, entre los maestrantes hay cabida para las múltiples interpretaciones de un mismo concepto o metodología (todos tienen derecho a su punto de vista) que reflejan un incipiente intercambio entre el conocimiento generado en la experiencia y con los pares, y el conocimiento expresado por las autoridades. En cuanto a la visión de sí mismos, hay una negociación entre seguir siendo estudiante y asumirse como profesional.

Durante el primer semestre pude entender que era importante que me posicionara como un profesional ante

los estudiantes con problemas de aprendizaje, al mismo tiempo que me situara yo mismo como aprendiz, como tutor en formación, con el pensamiento constante de ser ya un profesional capaz, pero que tiene mucho que aprender para así mejorar su trabajo... (D, segunda generación. Bitácora reflexión, mayo, 2014).

Veo que mi perspectiva ha cambiado ya que cuando lo revisé por primera vez estaba ansiosa por encontrar información que me diera luz sobre la nueva situación a la que me estaba enfrentando, en esta ocasión, en el texto puedo ver reflejadas algunas experiencias que he vivido con los chicos permitiéndome así corroborar parte de la información que está contenida en él... (A, segunda generación. Seminario de Residencia II, foro, enero 2013, "el pensamiento estratégico en los problemas de aprendizaje").

Tercera posición, *autonomía profesional*, el conocimiento profesional y el derivado del contexto aparecen integrados, se tiene un criterio propio para normar la actuación profesional. La disyuntiva entre concebirse como estudiante y ser profesional ya no existe, por esto la reflexión sobre la relación con los otros (quienes reciben sus servicios, los pares y las tutoras en línea) es la constante que lleva a transformarse, emergiendo una genuina reciprocidad.

En cuanto a la visión que tengo del propio conocimiento como profesional me parece que se ha ampliado a ver los procesos psicológicos no sólo de forma general y analítica, sino que ahora los aprecio, o trato de hacerlo, de forma más integral y multifactorial, de forma más compleja. Considerando el punto de vista de las demás personas y utilizándola para beneficio de ellas y aprendizaje mío... (F, tercera generación. Bitácora de reflexión, mayo, 2016).

En tercer semestre mi visión como profesional se seguía construyendo rumbo a la colaboración ética y responsable en mi trabajo ... ahora me parecía más sencillo detectar los puntos por donde debía encaminar el trabajo con los estudiantes, con los papás y con los maestros ... y los argumentos a manejar con ellos para plantearles las situaciones, ya en este punto podía incluso adaptar mi estilo de tutoría... (A, tercera generación. Bitácora de reflexión, mayo, 2014).

Cuarta posición, *compromiso profesional*, el maestrante consolida una identidad, evaluando de forma contextualizada su actuación profesional, y prevalece una ética general que armoniza la ética personal y profesional.

... cuando te aproximas a una persona, un alumno, por ejemplo, es importante poner especial atención al ritmo de trabajo que lleva, a sus expectativas, a sus virtudes, y a sus dificultades... El profesional deberá contar también con esquemas conceptuales sólidos y flexibles a los que pueda recurrir, para formalizar un plan de trabajo, por medio de un diagnóstico, una intervención y una evaluación... estos esquemas fueron desarrollados a partir de las revisiones teóricas y la creación de una identidad profesional... fui siendo capaz de propiciar acciones significativas de aprendizaje, situadas en el contexto profesional... (D, segunda generación. Bitácora de reflexión, mayo, 2014).

En mi visión respecto a los conocimientos que tengo respecto al ser Psicóloga es que el sistematizar cada acción nos permite apoyar a corto, mediano y largo plazo, que siempre debemos valernos de los conocimientos teórico-metodológicos lo cual le dará más sentido a la intervención que realicemos, reafirmo la idea del gran compromiso que tenemos no sólo con nuestra profesión, sino también con todos los agentes educativos (estudiantes, familias, docentes, autoridades), lo que sin duda marcó este proceso... es el valorar las fortalezas, aspecto que me llevó y que transmitiré a cada persona con la que trabaje (A, tercera generación. Bitácora de reflexión, mayo, 2016).

La transición de una posición a otra está asociada con la forma cómo hemos concebido el diseño instruccional en la plataforma pero también, a las formas de interacción asincrónica entre las profesoras y maestrantes en la que se da un énfasis especial a la reflexión y al pensamiento crítico para la solución de problemas, así como a la construcción de una visión propia y consensuada al interior de la comunidad de los conocimientos sobre la problemática de los adolescentes con problemas de aprendizaje.

APRENDER A SER TUTOR EN LÍNEA

Con la idea de consolidar la formación de los maestrantes en el PAES, se considera que ellos también necesitan desarrollar conocimientos sobre el diseño instruccional y la tutoría en línea dentro de la plataforma en la que ellos mismos se formaron. Aparte de que viven durante año y medio la actividad de ser aprendices en estos espacios, la experiencia de ser tutor en línea enriquece aún más su proceso de desarrollo profesional así como personal.

Son variadas las razones por las cuales se considera es importante la experiencia de diseñar y coordinar un módulo dentro de la plataforma, pero tres las más importantes: la primera es porque la atención a los problemas de aprendizaje en la secundaria, así como la innovación en las prácticas educativas en el aula es parte del compromiso social que tiene PAES como programa, es decir, es valioso que los maestrantes sepan cómo apoyar el desarrollo de otros profesionales; la segunda razón es porque se sabe que en el mercado laboral el diseño de ambientes virtuales de aprendizaje se ha expandido de forma exponencial (López-Salazar y González-García, 2015), al capacitarles en este aspecto, también se aporta un recurso humano para conformar comunidades de aprendizaje en espacios de trabajo en la co-construcción de conocimiento es esencial; la tercera razón nace de la identidad de PAES como una comunidad de práctica, que se distingue por reconocer un liderazgo compartido, donde se sabe que el centro puede ser tomado por los diferentes participantes pues se considera que cada uno tiene un conocimiento que aportar y que todos aprenden de los diferentes miembros (Hernández y Flores, 2013).

Por estas razones nos parece fundamental en el cuarto semestre que los maestrantes asuman la responsabilidad de guiar a su pares en la plataforma. Para tal fin, con el apoyo de sus tutoras, diseñan, conducen y evalúan un módulo, en principio esta actividad es un desafío, no sólo en el sentido de coordinarla sino en el diseño en sí mismo, pues les demanda entender a sus pares como aprendices y adecuar la complejidad de la tarea y materiales a los tiempos de que se dispone (tres o cuatro semanas). Sin embargo, cuando piensan en las necesidades y características de aprendizaje de sus pares, cambian su idea del diseño instruccional en términos de la utilidad de los saberes y experiencias que pueden promover en un módulo en línea. En la tabla 4 se ejemplifica el plan general de un módulo diseñado por un maestrante.

Las propuestas de los maestrantes han conducido a la construcción de herramientas multimedia (infografías didácticas, trípticos o videos educativos, véase anexo 1), herramientas de evaluación de los aprendizajes o secuencias de intervención para apoyar a los adolescentes del PAES en los ámbitos académicos, afectivos, sociales o cognitivos. Estos productos se comparten en las redes sociales, en el sitio del PAES en internet, con los egresados del programa, igual-

Tabla 4. Ejemplo de diseño de un módulo sobre Prácticas Efectivas para Fortalecer la Expresión Escrita en Estudiantes.

ESTUDIANTE D, FEBRERO, 2016, SEMINARIO DE RESIDENCIA IV

Hola compañer@s, les doy la más cordial bienvenida a este nuevo módulo. Espero disfruten de la experiencia y les sea de utilidad para su formación como profesionales.

Durante las siguientes tres semanas participarán en un módulo cuyo objetivo es el desarrollar prácticas efectivas para fortalecer la expresión escrita en estudiantes.

Como saben, esta no es una actividad completamente nueva, con anterioridad se ha abordado la importancia de la escritura y han desarrollado intervenciones relacionadas con el tema. Sin embargo, espero que la experiencia en este nuevo módulo les sirva como un medio para fortalecer y profundizar sus conocimientos acerca de la enseñanza de la escritura al igual que les facilite desarrollar y sistematizar prácticas efectivas para fomentar el fortalecimiento de la expresión escrita en sus estudiantes.

Para cumplir con nuestro objetivo, el programa se ha subdividido en tres tareas específicas cada una con una semana de duración:

- Semana 1: Identificación de prácticas efectivas para fortalecer la expresión escrita en estudiantes (del 29 febrero al 4 de marzo).
 - Semana 2: Puesta en práctica las propuestas para fortalecer la expresión escrita (del 7 al 11 de marzo).
 - Semana 3: Realización de una crítica a la literatura revisada (del 14 al 18 de marzo).
-

mente se han integrado a la formación profesional de nuevos tutores.

En suma, mediante el MAPLS tratamos de formar una comunidad de práctica que genere conocimiento y pueda contribuir a la atención de adolescentes con problemas de aprendizaje. Igualmente, tratamos de ofrecer a los maestrantes la posibilidad de comprender cómo pueden ser gestores de su conocimiento, adoptar el aprendizaje a lo largo de la vida y apoyar la formación de otros como parte de sus compromisos como profesionistas.

Aunque nuestra propuesta es perfectible, ha sido nuestra intención que la descripción sistematizada de esta experiencia a través de los fundamentos, las actividades y los testimonios, sea un aporte para comprender cómo los escenarios que las plataformas educativas brindan articulados con la actuación en actividades profesionales situadas, ofrecen espacios de formación alternativos a las formas tradicionales de enseñanza en las maestrías profesionalizantes. Estos espacios amplían las oportunidades de reflexión, comunicación y producción de conocimiento, mediadas por la interacción entre profesionales en formación y docentes.

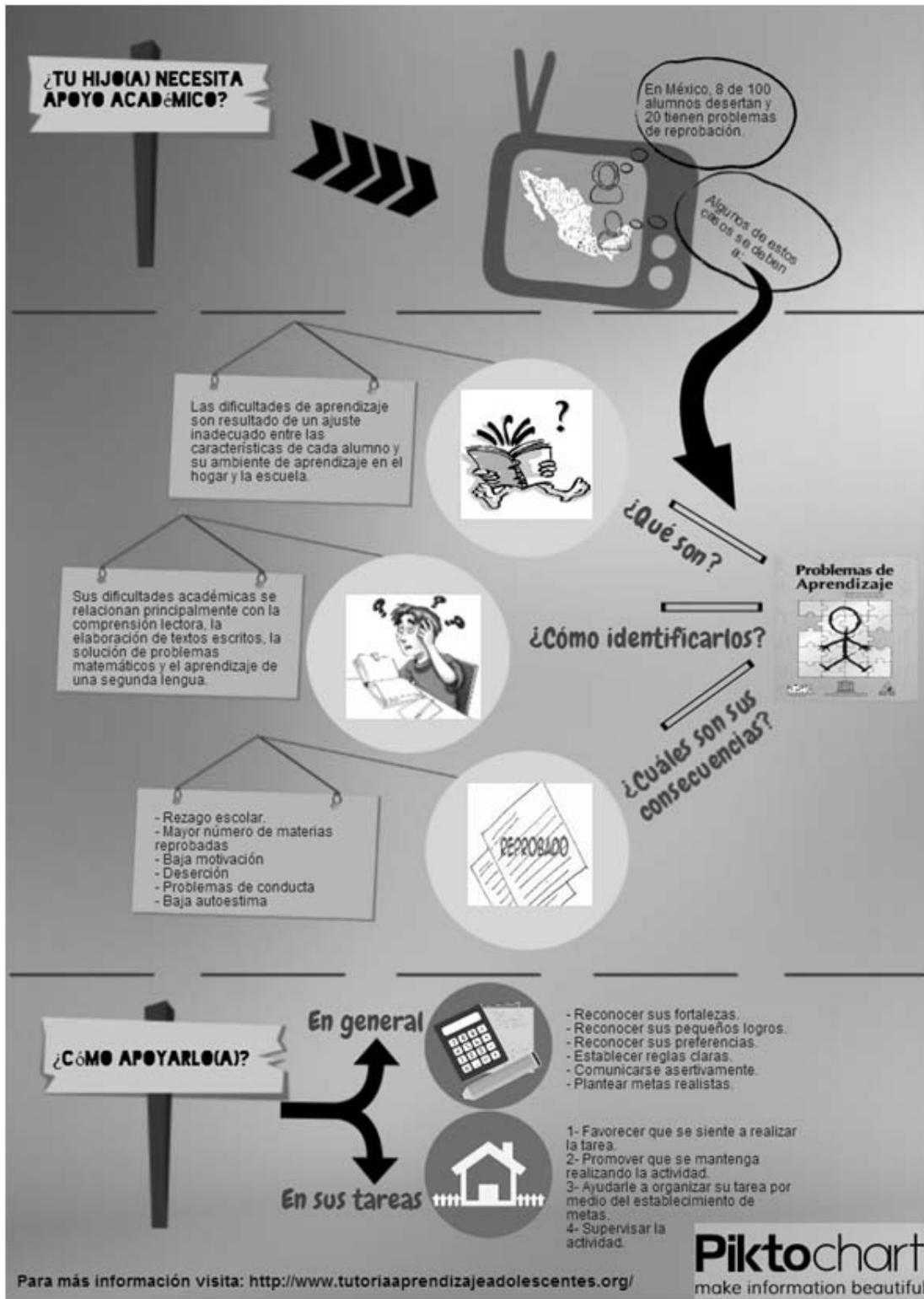
REFERENCIAS

Aldana, M. (2006). Promoción de la motivación en estudiantes con problemas de aprendizaje en la realización de tareas escolares. En R. C. Flores & S.

- Macotela (comp.): *Problemas de aprendizaje en la adolescencia: Experiencias en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria* (pp. 245 - 260). México: Facultad de Psicología. UNAM.
- Barreto, M. E. (2006). Diseño de un manual de apoyo para padres. En: R. Flores y S. Macotela (eds.) *Problemas de aprendizaje en la adolescencia: Experiencias en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria* (pp. 233-244). Facultad de Psicología. UNAM.
- Cabero, J. & Barroso, J. (2012). El tutor virtual: características y funciones. En G. E. Padilla, F. Leal, M. Hernández & J. Cabero (Eds.) *Un reto para el profesor del futuro: La tutoría virtual* (pp. 15-42). España: Publidisa S. A. Recuperado de http://tecnologiaedu.us.es/tecnoedu/images/stories/fleal2012_o.pdf
- Cazares Palacios, I. (2007). *Percepción de factores protectores y factores de riesgo en estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Cocolotl González, D. (2015). *La autoevaluación en los tutores del PAES: la construcción de un cuestionario*. (Tesis de maestría) Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Conde, C. D. (2014). *Taller de composición de cuentos: Promoviendo escritura creativa en estudiantes con problemas de aprendizaje*. (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Díaz Baños, A., & Flores Macías, R. (2011). El cambio en el pensamiento profesional del psicólogo escolar en formación. *Perfiles Educativos*, 33(134), 65-76.
- Díaz, B. A. y Flores-Macías, R. (2006). La práctica profesional competente en la relación tutor-alumno.

- En Flores & Macotela, S. (eds.) *Problemas de aprendizaje en la adolescencia: Experiencias en el Programa Alcanzando el Éxito en Secundaria* (pp. 261-277). Ciudad de México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Flores-Macías, R. (2003). La formación de estudiantes de maestría en el programa alcanzando el éxito en secundaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 8(1), 25-44.
- Flores-Macías, R. & Macotela, S. (2006). *Problemas de Aprendizaje en la Adolescencia: Experiencias en el Programa Alcanzando, el éxito en secundaria*. Ciudad de México: Facultad de Psicología UNAM.
- Flores-Macías, R. & Macotela, S. (2003). *Variables que influyen en la efectividad de un programa para la atención de estudiantes de secundaria con problemas de aprendizaje*. Informe del proyecto CONACYT No. 41327. Documento de circulación interna.
- Flores-Macías, R., Otero, A. & Lavallée, M. (2010). La evolución de la perspectiva epistemológica en estudiantes universitarios: el caso de los psicólogos. *Perfiles Educativos*, 130, 8-24.
- Flores-Macías, R. y Castellanos, R. (2007) Enseñanza del álgebra mediante representaciones gráficas. En E. Mancera y C. Pérez (comp.) *Historia y perspectiva de la educación matemática*. México: Edebé Ediciones Internacionales.
- Gallardo, M. (2012). *Manual para tutores de adolescentes con problemas de aprendizaje que colaboran con padres*. (Tesis de maestría), Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Garrison, D. R., & Arbaugh, J. B. (2007). Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions. *The Internet and Higher Education*, 10(3), 157-172.
- Guzmán-Cedillo, Y. I. (2013). Rúbrica de autoevaluación para promover la competencia argumentativa en foros de discusión en línea. *Revista Educación*, 37(2), 155-167. Recuperado de: <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/articulo/view/12931>
- Guzmán-Cedillo, Y. I., Flores-Macías, R. D. C., & Tirado-Segura, F. (2013). Desarrollo de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea: una propuesta constructivista. *Anales de psicología*, 29(3), 907-916. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0212-97282013000300030&script=sci_arttext&tlng=en
- Guzmán-Cedillo, Y., Flores-Macías, R. C., & Tirado, S. (2012). La evaluación de la competencia argumentativa en foros de discusión en línea a través de rúbricas. *Innovación Educativa*, 12(60), 17-40. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4219776>
- Larreamendy-Joerns, J., & Leinhardt, G. (2006). Going the distance with online education. *Review of Educational Research*, 76(4), 567-605.
- Lima Villeda, D. (2013). *Solución de problemas en física: Propuesta de trabajo en tutoría*. (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- López Salazar, M., González García, J., & González Álvarez, E. (2015). Los egresados de una modalidad virtual: el impacto de su formación en el mercado de trabajo. Seminario "Sistemas y ambientes educativos-SAMBEO 2015". Recuperado de: <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/handle/123456789/4548>
- Matteucci, M. C., Tomasetto, C., Mazzonia, E., Gaffuria, P., Selleria, P. & Carugati, F. (2010). Supporting online collaboration: Drawing guidelines from an empirical study on E-Tutors. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2, 3270-3273.
- Merrill, D. (2009). First principles of instruction. En M. Reigeluth, & A. CarrChellman (eds.) *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base* (pp. 41-56). New York: Routledge.
- Parra, M. & Flores, R. (2008). Aprendizaje cooperativo en la solución de problemas con fracciones. *Educación Matemática*, 20(1), 31-52.
- Perrenoud, P. (2008). La universidad entre la transmisión de conocimientos y el desarrollo de competencias. En J. Carreras Barnés y P. Perrenoud, *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria* (pp. 21-42). Barcelona: Octaedro.
- Sánchez, I. Y. (2013). *Facilitando el aprendizaje de las matemáticas: Cuadernillo de propuestas para docentes de secundaria*. (Tesis de maestría). Facultad de Psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Wenger E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Anexo 1. Ejemplo de Infografía didáctica dirigida a padres sobre dificultades académicas.



La formación profesional del psicólogo educativo a partir del bienestar emocional de la población de educación básica

The professional training of the educational psychologist through the emotional welfare of the basic education students

María Susana **Eguía-Malo**

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología
Av. Universidad #3004, Edificio C, Planta Baja Cubículo 27, Col. Copilco Universidad,
Del. Coyoacán, Ciudad de México, CP 04510.
MÉXICO.

Tel (52) (55) 56220555 ext. 41223
correo electrónico: seguiam@gmail.com

Artículo recibido: 3 de septiembre de 2015; aceptado: 19 de mayo de 2016.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar un curso del programa de Maestría con Residencia en Psicología Escolar de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, para que la formación profesional de los psicólogos educativos incluya estrategias que promuevan la adquisición de las habilidades académicas básicas durante los primeros años de vida, tomando en cuenta también el proceso integral del desarrollo infantil, de forma tal que se promueva su bienestar emocional, a través de la creación de programas de educación para niños, sus familias y las escuelas con objeto de atender las necesidades y responsabilidades de los cuidadores primarios en los primeros años de vida, para que cumplan con sus tareas de crianza (Cruz, 2015; Brazelton y Greenspan, 2009).

En este trabajo se aborda la importancia de la formación de los psicólogos educativos que cursan esta Maestría para adquirir competencias que les permitan intervenir de manera eficaz en la promoción del desarrollo y bienestar emocional de los niños, tomando en cuenta la forma en que aprenden, de acuerdo con la etapa del desarrollo y la realidad particular de cada uno; así como las características y necesidades de las familias y su relación con los centros educativos donde se están formando.

ABSTRACT

This article presents a course of the Masters' program of the Residence of Educational Psychology at the National University of Mexico in order that the professional training of the educational psychologists includes strategies to promote the acquisition of the basic academic abilities during the first years of a children's life, taking into consideration also the integral process of their development, so that their emotional welfare is promoted, through the creation of educational programs for children, their families and the schools, with the objective of taking into consideration their needs and the responsibilities of the primary caretakers during the first years of a child's life, to ensure the accomplishment of their nurturing tasks (Cruz, 2015; Brazelton & Greenspan, 2009).

This work focuses on the importance of the educational psychologists' training during this Masters' program to acquire competencies that will allow them to effectively intervene to promote children's development and emotional welfare, taking into consideration the way they learn in accordance to their developmental stage and their specific reality; as well as the family's characteristics and needs, and their relationship with the educational institutions where they are attending.

Palabras clave: estudiantes de posgrado, aprendizaje en línea, aprendizaje situado, problemas de aprendizaje.

Key words: graduate students' training, basic education, emotional welfare, learning.

El programa de Residencia en Psicología Escolar de la Coordinación de Maestría y Doctorado de la UNAM, tiene por objetivo general "que los estudiantes adquieran los conocimientos, habilidades y actitudes éticas y profesionales requeridas para el ejercicio profesional de la psicología escolar de alto nivel, a través de una formación teórico-práctica supervisada en instituciones educativas, que les permita atender las necesidades y los problemas psicoeducativos relevantes que ahí se presentan" (PREPSE, 2014). Desde su creación en el año 2000, se ha buscado la formación de especialistas que contribuyan al mejoramiento de las condiciones que inciden en el aprendizaje y desarrollo integral del alumno de educación básica (Macotela, 2007). Sin embargo, tradicionalmente se ha concebido el trabajo del psicólogo educativo como un apoyo para que los menores obtengan los mejores resultados en su ejecución académica, a través de la identificación de factores del proceso psicológico que pudieran interferir en un desempeño exitoso, incluyendo a maestros y padres de familia y además se ha prestado poca atención a la relación entre el aprendizaje y el bienestar emocional de los niños.

Macotela (2007) afirma que para cambiar esta concepción, el modelo de formación de la Maestría ha planteado que un profesional competente y competitivo debe ser capaz de articular los conocimientos teórico-metodológicos propios de la disciplina, con las habilidades para seleccionar, adaptar o crear técnicas y procedimientos pertinentes a los fenómenos de interés. Así, la autora considera que el conocimiento conceptual resulta significativo porque se le relaciona con las situaciones en las que se aplica.

Como parte de esta formación especializada a lo largo de 7 generaciones, las actividades académicas se han realizado en dos modalidades: la de seminarios teóricos y la de formación en la práctica supervisada. Dentro de estas dos modalidades se incluye la concepción de los fenómenos educativos a partir de una perspectiva integral que incluya al educando, la familia, la escuela y la comunidad, elementos que con frecuencia son revisados en forma aislada.

Por esta razón y a partir de la experiencia en las primeras generaciones del programa de Maestría en Psicología Escolar, recientemente se decidió que una formación más completa y profesional se incluyera un curso en la modalidad de seminario teórico acerca del proce-

so de desarrollo de la población infantil y adolescente, alumnos que cursan la educación básica. Los niños menores de 18 años adquieren habilidades cognoscitivas y lingüísticas al mismo tiempo que avanzan en el desarrollo de su propia personalidad y en el incremento de habilidades sociales. Es este desarrollo socioemocional un proceso fundamental en todos los seres humanos, cuyos efectos se observan sobre cualquier actividad que realicen. Como éste se fundamenta en la calidad de las primeras relaciones del individuo en su entorno y a partir de ellas, se percibe la diferencia para la adquisición de otras habilidades (Sroufe, 2000).

OBJETIVO

En el presente artículo se realiza un análisis de la relevancia de preparar a los profesionistas en psicología escolar en el conocimiento, análisis y reflexión acerca del proceso de desarrollo y bienestar emocional de los menores de 18 años, población con la que trabajan en educación básica, ya que son aspectos fundamentales que influyen en su ejecución académica.

JUSTIFICACIÓN

Cruz (2015) propone que el éxito en el desempeño académico es influenciado por el bienestar emocional, tanto de los menores como de sus familias y los centros escolares encargados de la crianza de los niños, por lo que es importante trabajar en la creación de programas que impacten en la educación de los niños y la atención a las necesidades de crianza e interacción entre los padres y las escuelas. Este enfoque se basa en las recomendaciones del Consejo de Europa (2006) quien propuso fomentar la Parentalidad Positiva, entendida como "el conjunto de medidas parentales que procuran el bienestar de los niños y su desarrollo integral desde una perspectiva de cuidado, afecto, protección, enriquecimiento y seguridad personal, de no violencia, que proporciona reconocimiento personal y pautas educativas e incluye el establecimiento de límites para promover su completo desarrollo, así como el sentimiento de control de su propia vida para poder alcanzar los mejores logros tanto en el ámbito familiar como académico, con los amigos y en el entorno social y comunitario" (Martínez y Becedóniz, 2009, p.100, en Cruz, 2015).

La autora incorpora también el Método de Crianza Conciente de Kabat-Zinn (1997), el cual plantea que las personas adultas se involucren en un proceso de trabajo personal, tanto interno como externo, con objeto de promover relaciones nutritivas con los menores. Dado que cada proceso de crianza es único y personal, propone algunas guías que ayuden a desarrollar las habilidades y recursos necesarios para hacer de la crianza un camino disfrutable para adultos y niños. Una de éstas se refiere a la observación sistemática y en circunstancias habituales del comportamiento de los niños, lo que permitirá conocer su temperamento y sus retos del desarrollo. A partir de las situaciones donde las rutinas se pueden manejar en calma, se puede analizar qué hay más allá de lo evidente, como una forma para prepararse cuando se presentan situaciones de crisis (Cruz, 2015).

Otro aspecto que se debe tomar en cuenta es que se han modificado los métodos de disciplina utilizados para educar a los niños a que obedezcan a los padres y maestros (Flores et al., 2011). Flores y Gómez (2013) proponen un concepto de disciplina más amplio, basado en la experiencia de expertos en desarrollo infantil, que se puede comprender como un sinónimo de educación. Se refieren a la disciplina positiva como un proceso continuo en el que se enseña a los niños, de manera afectiva, a regular sus emociones y acciones por sí mismos. La disciplina positiva tiene efectos benéficos en la promoción del desarrollo y bienestar emocional de los niños porque se aplica de manera congruente con la forma en que aprenden, de acuerdo con la etapa del desarrollo y la realidad particular de cada uno. Los niños desarrollan confianza en sí mismos, identifican sus emociones y las expresan de forma apropiada, se ponen sus propios límites (basados en el respeto a sí mismos y a los demás) y se favorece la armonía en la relación con otros niños. Desde esta perspectiva de disciplina, los niños perciben constancia y estabilidad, lo que se refleja en un comportamiento más organizado (Brazelton y Greenspan, 2009).

Es por ello que los profesionales en formación deben utilizar este conocimiento para la toma de decisiones acerca del bienestar y la educación de los niños. De acuerdo con Copper y Bredekamp (2009) en este siglo XXI es importante tomar en cuenta tanto el conocimiento que se tiene con respecto a la continuidad de la existencia

humana como de los rápidos cambios en el mundo actual, para que estos niños se conviertan en adultos con habilidades, actitudes y valores que les permitan adaptarse a los requerimientos del nuevo ambiente.

Asimismo, para que los niños se beneficien con programas de calidad, considerando cómo ellos se desarrollan y aprenden, es necesario que los profesionales en psicología de la educación tomen en cuenta la información acerca de: a) las características acerca del desarrollo a partir de las habilidades esperadas de acuerdo con el rango de edad estudiado para que los materiales, actividades, experiencias e interacciones sean seguras y representen un reto para su edad; b) las fortalezas, intereses y necesidades de cada individuo en un grupo, para que se promuevan las habilidades de adaptación de acuerdo con las particularidades de cada uno; y c) los contextos sociales y culturales donde viven las niñas y los niños, para que las experiencias sean significativas, relevantes y con respeto a las familias (Copper y Bredekamp, 2009).

Siguiendo con estas autoras, existen algunos principios relacionados con el proceso del desarrollo y aprendizaje infantil que se han abordado en la investigación para generar prácticas apropiadas que los promuevan. Algunos de estos son: 1. El desarrollo infantil incluye varios dominios -físico, social, emocional y cognitivo- los cuales están íntimamente relacionados; el desarrollo en uno influye o es influido por el desarrollo en otro, 2. Las experiencias tempranas tienen efectos acumulativos en cada individuo; existen periodos óptimos para ciertos tipos de aprendizaje y desarrollo, 3. El desarrollo tiene una direccionalidad predictiva hacia mayor complejidad, organización e internalización, 4. El desarrollo y aprendizaje se presentan y son influidos por múltiples contextos sociales y culturales, 5. Los niños son aprendices activos, se enriquecen de la experiencia directa física y social así como del conocimiento transmitido culturalmente, para que ellos mismos construyan su propia comprensión del mundo que les rodea, 6. El juego es básico para el desarrollo social, emocional y cognoscitivo de los niños, así como un reflejo de su propio desarrollo, 7. Los niños demuestran de maneras diferentes su conocimiento y la forma en que representan lo que conocen (Copper y Bredekamp, 2009).

A partir de estos principios se ha hecho más evidente la necesidad de que los profesionistas en psico-

logía de la educación tengan una formación integral dirigida hacia el conocimiento tanto de cómo crecen los niños (rangos de edad, etapas y procesos de su desarrollo) como de lo que se puede hacer para promoverlo (Riley, San Juan, Klinkner y Ramminger, 2008). Además se resalta la importancia de estudiar los primeros años de vida dentro del contexto donde viven los niños; es decir, la familia, el grupo social y la cultura a la que pertenecen, en términos de las necesidades de los adultos, sus relaciones y la influencia que éstas ejercen sobre el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de las niñas y niños.

En este sentido, es importante también enfocarse en el desarrollo socioemocional, el cual implica todas aquellas emociones, percepciones y expectativas que las personas se forman acerca de sí mismos, de los demás y del mundo que les rodea. Se va formando a partir de las experiencias tempranas y de las relaciones que se establecen con otras personas y que influyen directamente en la adquisición del lenguaje y habilidades de pensamiento, por lo que se considera que el área socioemocional es clave en el desarrollo (Riley y cols., 2008). De acuerdo con Linder (2008), las habilidades cognitivas, de lenguaje y motoras nos indican lo que los niños han aprendido; sin embargo, a partir de una revisión del desarrollo social y emocional indica la forma en que han adquirido dichas habilidades y cómo las aplican en la interacción con otros. Asimismo, el área socioemocional involucra diversos componentes como tener conocimiento de uno mismo, de los vínculos afectivos que se establecen con otras personas, de la capacidad para regular la propia conducta y emociones, la forma en que se relacionan con otros, adultos y compañeros, así como las estrategias para resolver problemas. De la misma manera, para comprender mejor la conducta social y emocional de los niños, se debe tomar en cuenta su temperamento, las características y emoción que establecen en su juego y cómo se van haciendo conscientes de los convencionalismos sociales para aplicarlos (Linder, 2008).

También es importante tomar en cuenta que el bienestar emocional de los niños y adolescentes está inmerso en el contexto familiar y escolar donde se desenvuelven. Los adultos que conviven con ellos, sean familiares o personal de los centros escolares aplican patrones de crianza y estrategias disciplinarias por lo general de acuerdo con lo que conocen. Sin embargo,

vivir en un ambiente familiar donde la violencia e inestabilidad son comunes, hace que los menores se desarrollen con características de inseguridad, tanto en ellos mismos como en el ambiente en que viven. La falta de información acerca de la crianza y el manejo de la disciplina en sus familias propician que los padres repitan los mismos patrones de violencia y disciplina rígida en la que ellos crecieron. Este aspecto se debe tomar en cuenta ya que los niños y adolescentes ven afectado su desempeño escolar debido a este tipo de situaciones, las cuales por lo general no se consideran en una intervención (Brazelton y Greenspan, 2009).

Otra problemática muy relevante es el tema del maltrato infantil. Un niño que ha crecido en un ambiente de violencia y agresión asume que los golpes físicos o las burlas y humillaciones por su desempeño son comunes en todos los contextos familiares. De igual forma, se desarrollan con la noción de que ellos son responsables de su mala ejecución académica aun cuando por más que se esfuercen, no logran los resultados que los adultos esperan.

El contexto escolar es otro ambiente donde los niños y adolescentes pasan una gran parte de sus vidas. Por un lado los padres tienen la expectativa que sus hijos deben obtener los mejores aprendizajes, a pesar de no tener las mejores condiciones emocionales para lograrlo. Por otro, el mismo contexto escolar está plagado de variables que pueden ser adversas para un desempeño académico óptimo. El personal docente tiene que lograr el aprendizaje de todos sus alumnos, independientemente de sus características personales y sociales. El tamaño del grupo, las condiciones del aula, las habilidades sobre el conocimiento personal de los alumnos con los que trabajan durante un ciclo escolar, del manejo del grupo, la disciplina, las estrategias para lograr el interés y atención de todos los involucrados, así como recientemente las dificultades de interacción entre los menores que han llevado al problema del acoso escolar son entre muchas otras, variables que intervienen e interfieren con una ejecución académica exitosa.

A partir de lo anterior es evidente la necesidad de formar a los psicólogos escolares de manera integral con objeto de que, a partir del conocimiento acerca de los niños y adolescentes en su contexto, sean capaces de detectar e identificar sus fortalezas y debilidades y puedan encontrar estrategias de intervención que abarquen a esta población.

EL SEMINARIO DE DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

Al inicio de la maestría los psicólogos de la Residencia son asignados a una sede escolar, la cual puede ser de preescolar, primaria o secundaria, donde realizan su práctica profesional a lo largo de los cuatro semestres del curso de posgrado. En una generación se presentaron algunas situaciones conflictivas con las niñas y los niños que asistían a las escuelas, como el caso de un niño con trastorno por déficit de atención y otro de acoso escolar (bullying). Las autoridades solicitaron el apoyo de los psicólogos pero como estaban enfocados en el desempeño escolar en las aulas, no pudieron atender dicha solicitud.

Tomando en cuenta las experiencias previas del trabajo profesional y viendo que las escuelas tienen necesidades específicas a las cuales también se debe responder, a partir del trabajo colegiado del personal docente de la maestría se decidió ampliar la formación de los psicólogos educativos para que ésta fuera más completa y se pudiera responder con un trabajo profesional a las necesidades planteadas por las instituciones educativas.

Se diseñó un seminario teórico a partir de 2010, enfocado fundamentalmente a la revisión de los conceptos básicos del proceso de desarrollo socioemocional desde el nacimiento hasta la adolescencia, abarcando los principales aspectos de la formación de la personalidad y de las habilidades de socialización. Con base en esta revisión, se pretendía que los alumnos fueran capaces de comprender las características socioemocionales de la población con la que se enfrentaban. Sin embargo, durante dos generaciones este trabajo se redujo únicamente al conocimiento teórico del tema, con objeto de que lo identificaran y relacionaran con la población con la que trabajaban en sus sedes.

Tomando como base estas experiencias, se han realizado algunas modificaciones al seminario de desarrollo socioemocional. Posteriormente se extendió a dos semestres, de tal forma que se pueda profundizar en las características del desarrollo en general, enfocarse en el área social y emocional de manera más específica, así como en el contexto familiar y escolar. La segunda parte del curso se refiere a la revisión de las principales características de las dificultades que pueden surgir durante la infancia y adolescencia, su clasificación, los factores de riesgo y protección que pre-

sentan, para obtener elementos que les permitan su detección e intervención en el aula.

A continuación se describe el contenido de los dos seminarios teóricos sobre el proceso de desarrollo, el desarrollo socioemocional y los factores de riesgo tanto familiares como escolares que pueden llevar a que niños y adolescentes presenten dificultades y/o problemas que afecten su ejecución académica. Esto servirá de apoyo a las actividades profesionales de observación, diagnóstico e intervención que los psicólogos en formación realizan en su sede de trabajo.

PRIMER SEMESTRE DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL I

Objetivo General

Comprender el proceso de desarrollo infantil desde el nacimiento y hasta la etapa de la adolescencia, enfatizando el área socioemocional, en los aspectos básicos de funcionamiento esperados, a partir del contexto en el que los niños se desenvuelven. Identificar los factores de riesgo y protección personales y del ambiente, tanto familiar como escolar, para ubicar el trabajo profesional con los niños.

Objetivos Específicos

- Conocer el proceso de desarrollo infantil (definición, características por área y etapa de desarrollo, teorías específicas).
- Analizar el proceso de desarrollo socioemocional, tomando en cuenta factores individuales, familiares y contextuales (escuela y comunidad).
- Identificar las características de socialización y de personalidad que presentan los niños, en las diferentes etapas del desarrollo.
- Relacionar las características de desarrollo socioemocional de la población con la que están trabajando en las sedes de la Residencia con los factores de riesgo que influyen en su desempeño, así como detectar los factores de protección pertinentes.

Dinámica del curso

La primera parte del curso está encaminada hacia el conocimiento y comprensión del proceso de desarrollo, así como los conceptos de crecimiento y maduración (Belsky, 2007). Se analiza el proceso a partir de los teóricos que se han abocado al estudio del desarrollo

infantil, desde las diferentes perspectivas y tomando en cuenta el ciclo de vida. Debido a que el estudio del desarrollo se ha dividido en etapas por rango de edad y como los psicólogos están adscritos a una sede determinada, se les asigna la presentación de la etapa correspondiente a la población con la que están trabajando. De esta forma se revisa el proceso desde el nacimiento hasta la adolescencia y se ubica en el contexto real. Cada equipo aborda el contenido del desarrollo del rango de edad, las características por cada área, poniendo énfasis en la adquisición de habilidades sociales en el contexto familiar, escolar y cultural, así como el proceso individual en la formación de la personalidad.

Evaluación

La evaluación del curso consiste en la descripción por escrito de las características de desarrollo de los niños y adolescentes con las que trabajan en su sede, a partir de la observación en diversos escenarios dentro de las actividades escolares. Esto con el fin de contrastar las teorías del desarrollo con lo que observan en una población mexicana y en un contexto escolar específico.

SEGUNDO SEMESTRE

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL II

Objetivo General

Proporcionar un panorama general de los problemas de desarrollo que pueden presentar los niños en edad escolar (desde el nacimiento hasta la adolescencia) y que interfieren con la ejecución académica esperada. Los problemas se refieren a características personales, de interacción y de su contexto inmediato, que no están directamente relacionados con sus habilidades cognitivas y de aprendizaje, en la población de la sede con la que trabajan de la Residencia.

Objetivos Específicos

- Identificar los factores de riesgo a los que están expuestos los niños y adolescentes y que pueden generar un problema en su desarrollo.
- Conocer la clasificación de normalidad y anormalidad, trastornos del desarrollo y psicopatología infantil.
- Determinar las diferencias entre los problemas internalizados y externalizados de la población de educación básica.

- Analizar las características del contexto familiar y el contexto escolar donde se desarrolla la población con la que trabajan así como las necesidades de los adultos que se encargan de su cuidado y educación.
- Determinar las particularidades del comportamiento que presentan los niños y adolescentes con una problemática y sus diversas manifestaciones, de acuerdo con su rango de edad e institución educativa a la que asisten.
- Proponer estrategias de intervención individual, familiar y grupal.
- Conocer las instituciones que atienden las diferentes problemáticas infantiles, para canalizar a las niñas/niños/adolescentes y familias que lo requieran.

Dinámica del curso

Los psicólogos en formación han cursado un semestre y tienen experiencia de trabajo en la escuela a la que fueron asignados (nivel preescolar, primaria o secundaria), a partir del diagnóstico de la sede realizado durante el semestre previo. De esta forma están familiarizados con la población, su desempeño tanto individual como escolar, características personales, sociales y la etapa de desarrollo en que se encuentran los menores. Esto les permite empezar a identificar las situaciones que dificultan las interacciones sociales y el desempeño académico de los niños y adolescentes y en ocasiones, ya han detectado niños que pueden presentar otro tipo de problemática.

En este sentido se enfoca el seminario hacia la diferenciación entre lo que es un proceso de desarrollo normal o esperado para el rango de edad, con los comportamientos que salen de este parámetro y que se podrían considerar como conducta problemática. El objetivo es que los psicólogos educativos en formación adquieran la capacidad de observación para identificar y detectar cuando algún niño o grupo de niños presentan algún comportamiento diferente a lo esperado para su edad y no solo eso, sino que sean capaces de analizar el contexto en el cual esto se produce. No se pretende formar psicólogos clínicos, pero sí es importante que en el contexto escolar puedan identificar las dificultades en la conducta personal y social de su población, considerando a la familia inmediata. La revisión de los trastornos más comunes en la infancia y adolescencia que se manifiestan en el ámbito escolar, va a permitir a los profesionales ad-

quirir estrategias para la identificación, detección, análisis de factores de riesgo y protección y si fuera pertinente, la evaluación de alguna conducta problemática. Dada la naturaleza del trabajo que realizan en las escuelas, los psicólogos escolares no se dedican a la atención terapéutica de los niños y adolescentes, pero sí a partir de su formación profesional les puede permitir proponer estrategias de intervención, así como la capacidad de buscar alternativas para su canalización a las instituciones donde puedan recibir la atención especializada que requieren.

La dinámica del curso se establece de acuerdo con las problemáticas más frecuentes que ellos han observado en sus sedes, de tal forma que la revisión de cada tema se asigna a los psicólogos que tienen alumnos con esas características. Así, la presentación de cada uno se enriquece por las experiencias que observan en las diferentes sedes de trabajo. Otra ventaja de esta dinámica es que niños de diferentes rangos de edad y diferentes sedes podrían presentar problemáticas similares, por lo que resulta muy interesante la observación de la variedad de comportamientos de acuerdo con la etapa de desarrollo correspondiente. Además, el resto del grupo revisa artículos actuales ya sea que aborden teóricamente cada problema o trastorno o que propongan alguna intervención y sus resultados. De esta forma, durante cada seminario, todo el grupo tiene acceso a información aplicada, reciente, lo que enriquece el análisis de los problemas y/o trastornos abordados.

Evaluación

Para la evaluación de este semestre los psicólogos elaboran una propuesta de trabajo y/o intervención relacionada con alguna problemática que hayan detectado en su sede, donde definan la situación, contexto, factores de riesgo, así como incluyan los factores de protección para el apoyo del niño o adolescente con el que trabajen.

CONSIDERACIONES FINALES

Hemos tenido ya varias generaciones de profesionistas en formación en la maestría de psicología escolar, lo que nos ha permitido tener experiencia y recibir retroalimentación con respecto al seminario. En varios cursos se han hecho modificaciones con objeto

de que los profesionistas en formación en psicología educativa adquieran los conocimientos teóricos y los observen y apliquen en la práctica. De haber iniciado solamente con un seminario a nivel teórico a partir de una revisión general del desarrollo socioemocional del nacimiento a la adolescencia, en las últimas generaciones se han integrado principalmente todos los conceptos relacionados con el proceso de desarrollo, teorías y etapas, para finalmente abordar de forma específica el área emocional y social en los alumnos de educación básica, en su contexto familiar y escolar. Este seminario se ha enriquecido también a partir de las propias experiencias de cada psicóloga/o en su sede asignada, porque de esta manera todo el grupo puede analizar las diferencias en los procesos de los niños y adolescentes con respecto a su rango de edad y las manifestaciones en su comportamiento correspondiente.

Otro cambio que se ha dado es el incluir en un segundo semestre la revisión de los problemas y/o trastornos del desarrollo, aspectos de la psicopatología infantil, así como el análisis de los diversos contextos donde los menores se desenvuelven. Aun cuando no es la idea formar psicólogos clínicos ni terapeutas infantiles, sí ha sido importante que conozcan la clasificación de la psicopatología infantil, de manera tal que sean capaces de la identificación, detección, intervención y/o canalización de los niños y adolescentes que presenten alguna problemática. Esto les permite adquirir una visión más global e integral de quiénes son los niños y adolescentes con los que trabajan y de qué forma se puede promover su bienestar emocional. Como complemento importante, el conocer algunas de las necesidades de los adultos, familias y personal docente que están en contacto directo e interactúan con los menores, les proporciona mayor información acerca de los niños, con objeto de establecer las estrategias más adecuadas para diseñar programas de manejo e intervención, los cuales podrían apoyar en su ejecución académica.

Asimismo, el seminario ha sido una oportunidad para que los profesionistas en formación se familiaricen con el trabajo y la población de sus compañeros que trabajan en otras sedes, porque así han tenido la oportunidad de conocer las características, necesidades, problemáticas de un rango de edad diferente, así como las estrategias que están aplicando hacia la pro-

moción del bienestar emocional y el éxito académico de los niños.

A partir de la experiencia de este curso en diversas generaciones de estudiantes de la maestría, a continuación se presentan algunos comentarios de los psicólogos que han cursado el seminario:

- "Esta materia es relevante para cualquier profesionalista de este campo, ya que aporta conocimientos básicos sobre el área emocional, aspecto muy ligado con la motivación, el aprendizaje y la comprensión de distintas problemáticas en el contexto escolar, como son los estilos parentales, la disciplina, la familia, el vínculo con la escuela y su impacto en las relaciones de los niños/as".
- "El hecho de abordar el seminario desde un enfoque educativo-clínico; es decir, ver lo que nosotras podemos hacer desde el contexto escolar para abordar las situaciones cuando surgen este tipo de diagnósticos (además de sólo derivar), tal vez lograr una mirada más amplia que sólo enlistar los criterios para determinar si hay autismo o TDA, por ejemplo. Es necesario conocer los síntomas y demás criterios, pero me parece más útil el tratar de entender qué le funciona a ese niño(a) y en qué necesita ayuda en sus diferentes contextos".
- "Considerar la observación como una de las herramientas o recursos principales para identificar cualquier manifestación fuera de lo común según la etapa de desarrollo en la que se encuentren los/las estudiantes para poder comenzar a indagar e intervenir a tiempo y de manera adecuada".
- "Comprender que aunque tienen características determinadas, algunos de los trastornos se relacionan con otros y de ahí la importancia de llevar a cabo un trabajo multidisciplinar y/o interdisciplinar".
- "Darme cuenta que los trastornos no sólo tienen efectos a nivel biológico, sino incluso a nivel social, afectivo, psicológico, etc., y que las formas de manifestación pueden ser diversas, aunque en ocasiones las canalizaciones sean porque los niños/las niñas presenten bajo rendimiento académico".
- "La importancia de intervenir no sólo de manera directa con los/las estudiantes que tengan algún trastorno, sino también trabajar con las familias, con el resto del alumnado, los docentes y otros/as colegas".

Estas son algunas de las aportaciones que han proporcionado los profesionales, psicólogos educativos, en formación de la maestría. De alguna manera el seminario ha ampliado la visión que tenían con respecto a los niños y adolescentes y ahora tienen la perspectiva del alumno inmerso en diferentes ambientes, así como las influencias que cada uno ejerce sobre su ejecución académica. El bienestar emocional de la propia persona, en su familia, en el aula, la escuela y la comunidad, así como el tipo de interacciones afectivas y sociales que establecen los niños van a modificar sustancialmente el desempeño académico de la población de educación básica. Al cursar este seminario, los psicólogos educativos adquieren las competencias para esta manera, conocer, evaluar e intervenir de una forma más profesional en su sede de trabajo.

REFERENCIAS

- Belsky, J. (2007). *Experiencing the LifeSpan*. New York: Worth Publishers.
- Brazelton, B. y Greenspan, S. (2009). *Las Necesidades Básicas de la Infancia. Lo que cada niño o niña precisa para vivir, crecer y aprender*. Barcelona: GRAÓ.
- Copple, C. y Bredekamp, S. (2009), *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. NAEYC: Washington.
- Cruz, N. (2015). *Programa "Bienestar Emocional": una experiencia con familias y educadoras*. Reporte de Experiencia Profesional, Maestría en Psicología. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Flores, R., Cabrera, D., Rodríguez X., Garduño, E., Vasconcelos, M. y Méndez, V. (2011). *¿Cómo educar a hijos e hijas sin lastimar? Manual para mamás, papás y cuidadores de niños y niñas menores de 10 años*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Flores, A. y Gómez, L. (2013). ¿Qué es la disciplina positiva y cómo ayuda al bienestar y educación de los niños y niñas menores de 8 años? En Seda, I. y Pastor, R. (eds.) *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil: Investigación, teoría y práctica fundamentada*. México: UNAM.
- Linder, T. (2008). *Transdisciplinary Play-Based Assessment*. Baltimore: Brookes Publishing Co. Vol. 1 y 2.
- Macotela, S. (2007). Replantando la Formación de Psicólogos: un Análisis de Problemas y algunas alternativas de solución. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. 12(1): 5-25.

- Martínez, R. y Becedóniz, C. (2009). Orientación Educativa para la vida Familiar como medida de apoyo para la Parentalidad Positiva. *Intervención Psicológica*, 18(2), 97-112.
- PREPSE (2014). *Programa de Residencia en Psicología Escolar*. Coordinación de Maestría y Doctorado en Psicología, UNAM.
- Riley, D., San Juan, R., Klinkner, J. y Ramminger, A. (2008). *Social & Emotional Development*. Redleaf Press, St. Paul, Min.
- Solloa, L.M. (2001). *Los trastornos psicológicos en el niño*. México: Trillas.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional. La organización de la vida emocional en los primeros años*. Oxford.

FUNDACIÓN DRA. SILVIA MACOTELA A.C.

La Fundación Dra. Silvia Macotela A. C. (FSM) tiene como propósito fundamental promover el mejoramiento de la calidad de la educación en México.

Esta Fundación no lucrativa y con fines eminentemente sociales, se constituyó con el fin de honrar y preservar la memoria de una distinguida académica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, comprometida con la Psicología y, en particular, con el campo de la Psicología Educativa.



La **DRA. GLORIA SILVIA MACOTELA FLORES** en sus 35 años de profesora e investigadora, realizó valiosas acciones que contribuyeron al fortalecimiento de la disciplina, entre ellas, colaboró en el desarrollo de iniciativas que redundaron en el desarrollo de mejores propuestas de enseñanza en los niveles licenciatura, maestría y doctorado; fue pionera en el desarrollo de proyectos de formación profesional en la práctica y promotora de convenios de investigación y formación con diferentes universidades extranjeras; favoreció la formación de profesores e investigadores y la consolidación de grupos de investigación; participó en diferentes órganos colegiados, siempre procurando el consenso y el beneficio a la institución.

Una preocupación constante de la Dra. Macotela fue que su labor como docente redituara en una formación ética, responsable y de calidad de sus alumnos. Sus enseñanzas beneficiaron a decenas de estudiantes que tuvieron la fortuna de aprender de ella y que ahora se desempeñan como profesionales de calidad reconocida. Su producción de libros y artículos, resultado de la inteligente y notable labor de investigación, han sido útiles para que en diferentes universidades se desarrollen proyectos de investigación de vanguardia o para que profesionales en el campo de la educación desarrollen su trabajo con efectividad social.

Con este espíritu se constituyó la Fundación Dra. Silvia Macotela, que es una Asociación Civil cuyo objeto es: a) impulsar la realización de investigación en Psicología Educativa, b) la formación de profesionales y c) brindar servicios psicoeducativos a la comunidad, lo cual era su *leitmotiv*.

Ofrece un espacio abierto y plural que permite fraguar de una manera funcional y expedita iniciativas de académicos, investigadores y profesionales de esta área de conocimiento, por lo que la participación de aquellos que compartan los intereses y actividades de la FSM es bienvenida.

Dentro de sus metas, la Fundación Dra. Silvia Macotela A.C. (FSM) contempla:

- Desarrollar metodologías y aplicar nuevas tecnologías para el mejoramiento de la calidad de la educación en México.
- Promover la difusión de la investigación en el área mediante la creación de una revista especializada en Psicología Educativa.
- Instaurar Premios Nacionales a trabajos de investigación en Psicología Educativa a nivel de maestría y doctorado.
- Organizar actividades de formación y asesoría sobre tópicos selectos en Psicología Educativa y Psicología Social de la Educación para profesionales.
- Ofrecer servicios psicoeducativos a la comunidad.
- Desarrollar materiales educativos para profesionales de la educación, padres, maestros y alumnos.
- Formar y asesorar a estudiantes y profesionales para el mejoramiento de la calidad de la educación.
- Organizar e impartir conferencias, cursos, talleres, seminarios u otros eventos de formación o actualización para profesionales o personas interesadas en la psicología educativa.

Para lograr estos fines, la FSM abrió las carteras inherentes en su mesa directiva, donde cada uno de los responsables instrumentará iniciativas tendientes a incorporar una amplia gama de acciones congruentes al espíritu y filosofía de la Fundación Dra. Silvia Macotela A.C.

<http://www.psicol.unam.mx/silviamacotela>

La formación de psicólogos(as) escolares reflexivos. Aprendiendo de la experiencia.

*Profile of a reflective tutor:
a critical reflection*

Roxanna Denise **Pastor-Fasquelle**

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Psicología
Av. Universidad #3004, Edificio C, Cubículo 6, Col. Copilco Universidad,
Del. Coyoacán, Ciudad de México, CP 04510.
MÉXICO.

Tel (52) (55) 56222317
correos electrónicos: ropafa@gmail.com

Artículo recibido: 3 de septiembre de 2015; aceptado: 6 de mayo de 2017.

RESUMEN

Este artículo rescata la importancia de la práctica reflexiva en la generación de conocimientos y la profesionalización y narra el proceso de cambio de una tutora de estudiantes de posgrado a partir del análisis de la experiencia con cinco generaciones de alumnas(os) y la reflexión crítica de su práctica. Invita a valorar los saberes producto de la experiencia y a establecer relaciones de autoridad entre tutor(a) y alumnos(as). A su vez, describe las estrategias de formación que se han ido desarrollando para promover la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes por medio de una práctica reflexiva. Como producto de este análisis se propone un perfil de un tutor(a) reflexivo(a).

ABSTRACT

This article addresses the importance of a reflective practice in the generation of knowledge and professionalism and narrates the changing process of a graduate student tutor after the analysis of her experience with five generation of students and a critical reflection of her practice. The article invites us to value practice based knowledge and to establish authority relationships between tutor and students. It also describes the training strategies that have been developed through a reflective practice to promote the construction of knowledge, abilities and attitudes. As a product of this analysis the author suggests the profile of a reflective tutor.

Palabras clave: práctica reflexiva, estudiantes de posgrado, saber de la experiencia, profesionalización.

Key words: reflective practice, graduate students, experience based knowledge, professionalism.

Un psicólogo(a) reflexivo tiene una visión de sí mismo/a y de su trabajo que sistemáticamente le lleva a examinar sus pensamientos, acciones, fortalezas y necesidades. Entiende la supervisión como una relación de confianza y colaboración en la que, de manera conjunta con su supervisor/a y/o sus compañeros/as, explora sus aciertos y sus vulnerabilidades, interpreta los significados y el impacto de las emociones en las relaciones. Con una actitud de investigador(a), comprende las implicaciones de sus intervenciones y la importancia de reflexionar sobre éstas para aprender de las experiencias y profundizar su entendimiento, y así mejorar su práctica y generar conocimientos (Fenichel, 1992; Grimnett et al., 1992; Parlikian, 2001; Macotela, 2007; Scott-Heller & Gilkerson, 2009; Heffron & Murch, 2010).

En mi labor como docente pocas tareas me parecen tan apasionantes y tan difíciles como la formación de profesionales reflexivos; a la vez, nada me parece tan indispensable como ello. Cualquier profesor o profesora enfrenta continuamente el reto de elegir qué enseñar y cómo hacerlo. Los programas académicos delimitan un tiempo y espacio específicos que nunca son suficientes: siempre habrá un contenido o un ejercicio más que "debería" haberse incluido. Me ha tomado mucho tiempo entender que lo más importante que yo le puedo enseñar a mis alumnos/as es la capacidad de reflexionar sobre sí mismos/as, su práctica y los contextos en que se desenvuelven. Si hacen de la praxis un hábito, serán excelentes profesionales y tendrán la capacidad para afrontar cualquier situación, ya sea con los conocimientos y habilidades que ya poseen o con las herramientas para buscar los apoyos necesarios. Sin embargo, entender su relevancia no es suficiente para saberlo enseñar. Como me dijo un alumno en un seminario de educación de personas adultas: "lo que me estás pidiendo es muy difícil porque para promover la reflexión en otros, primero necesito ser reflexivo yo"; y ser reflexiva/o es una tarea de vida que se dificulta por la persistencia de un sistema educativo que nos ha enseñado a hacer y no a reflexionar. A llenar cada semana del semestre con un contenido más y cada hora del día con una actividad más. Cuando nos situamos sólo en el hacer, no hay tiempo para reflexionar y, muy pronto, no sabemos por qué hacemos lo que hacemos, o lo que decidimos no hacer.

En los últimos años, diversas instituciones y asociaciones de servicio y/o formación de profesionales

de la psicología y de la educación han incluido la capacidad de reflexión como un elemento esencial de la profesionalización (APA, 2011; NAEYC, 2003; European Commission, 2011; EFPA, 2001) sin embargo, en ocasiones, ser reflexivo/a se limita a tomar conciencia de cómo hacer las cosas bien. Aunque éste es un paso importante, es muy limitado y no implica una concepción diferente de sí mismo/a y de su trabajo.

La Asociación Americana de Psicología (APA, 2011) ha identificado tres niveles de reflexividad:

1. Tiene un conocimiento y una conciencia básica de sí mismo(a) y participa en un diálogo reflexivo sobre su práctica profesional.
2. Tiene un autoconocimiento más amplio, monitorea sus acciones, reflexiona sobre su práctica profesional y busca recursos para mejorar su capacidad reflexiva.
3. Demuestra capacidad de reflexión durante y después de su actividad profesional. Actúa a partir de su reflexión y puede usarse a sí mismo(a) como herramienta terapéutica.

El Departamento de Educación de California (2011) establece dos prácticas relacionadas con procesos de formación: 1) el uso del diálogo reflexivo para diseñar un plan de acción para su profesionalización y 2) el desarrollo de modelos de práctica reflexiva que permitan la construcción de conocimientos y habilidades.

OBJETIVOS

Los objetivos de este artículo son 1) compartir mi proceso de cambio como formadora de psicólogos(os) a partir de la sistematización de la experiencia y la reflexión sobre la misma, y 2) describir algunas estrategias del modelo de formación que utilizamos en el Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE) para promover la construcción de conocimientos, habilidades y actitudes por medio de una práctica reflexiva.

He sido docente toda mi vida y desde hace 30 años formadora de profesionales; primero de estudiantes de educación infantil y luego de psicología educativa. Sin embargo, la concepción que yo tenía de mi papel como docente era bastante limitado, aunque muy comprometido; consideraba que mi labor era impartir conocimientos, mostrar a mis alumnas y alum-

nos las mejores estrategias para favorecer el desarrollo de niños y niñas menores de seis años, propiciar la adquisición de herramientas de sus padres y la profesionalización de sus educadoras. Para ello, me mantenía actualizada, compartía con mis alumnas/os las lecturas más recientes y demandaba un grado de perfección en mi misma y en ellas/os que, si bien era motivante, también era inalcanzable, ¡y agotador! Contreras (2009) (en entrevista con DiFranco, 2009) habla de una formación más allá de la transmisión de conocimientos y nos invita a pensar en las relaciones entre la experiencia y el saber; a concebir y preparar las clases como espacios abiertos a lo que pueda suceder en relación con el/la otra.

En el año 2007 inicié la evaluación de un programa de formación para las educadoras de las escuelas infantiles en la que mis alumnas(os) del posgrado realizaban su residencia. Un elemento clave de ese programa es el papel del psicólogo(a) escolar que acompaña a la educadora en un proceso de formación individualizado (Pastor, Pérez y Nashiki, 2011). Esto me llevó a analizar cómo yo guiaba y acompañaba a mis propios alumnos(os) en mi triple rol como profesora, tutora y supervisora del trabajo de campo. ¿Qué podía aprender yo de mi experiencia?

Sistematizar la experiencia ayuda a recuperar los saberes que guían la práctica y una reflexión e interpretación crítica de ésta permite generar conocimientos que guíen nuevas intervenciones. Sistematizar la propia práctica implica entender no sólo el porqué de la acción, sino, entenderse a sí misma(o) y a las personas involucradas con la intención de transformar y mejorar nuestras acciones (Barnechea y Morgan, 2010). Poco a poco me fui dando cuenta que eso que yo hacía y modelaba con los niños y las niñas, las familias y las educadoras, y lo que a su vez demandaba que mis alumnas/os realizaran, no era precisamente lo que yo hacía con ellas/os. Sabía que para impulsar el aprendizaje de un niño/a, era primordial establecer un vínculo seguro que le permitiera explorar y construir significados; que para que la educadora de la sala considerara otra forma de promover el desarrollo y aprendizaje había que observar su trabajo, reconocer sus fortalezas y apoyarla en lo que ella necesitara; y que para facilitar la participación de las familias en la escuela se tenían que diseñar programas que respondieran a sus necesidades e intereses. Sin embargo, exigía a mi misma y a mis alumnas/os saber

cómo, cuándo y por qué, sin prestar mucha atención a los procesos. Así mismo, observé que con aquellos alumnos/as con quienes tenía un vínculo de confianza me era más fácil dialogar y transmitir lo que yo consideraba era esencial para su aprendizaje. Fui reconociendo todo lo que mis alumnas/os sí sabían y cómo yo aprendía de ellas/os. Fue entonces que empecé el arduo trabajo de transformarme en una acompañante y hacer mucho más amplio, flexible e incluyente mi papel como docente. A partir de la sistematización de la experiencia con cada generación de alumnos(as), pude repensar lo "establecido", cuestionar prácticas que no invitaban al diálogo con mis alumnas(os), sistematizar aquellas estrategias que promovían la reflexión individual y colectiva, y, atreverme a incorporar aproximaciones menos dirigidas. Esta nueva concepción me ha permitido, ir sistematizando lo que propicia la reflexión, esto es, lo que promueve el entendimiento de la experiencia y la generación de conocimientos propios.

Para entender quién puede educar a otros/as y cómo, conviene explorar los conceptos de educación, formación, ambiente educativo y autoridad. Etimológicamente, el concepto de educación viene del latín *educare*, que significa "conducir", y *educere*, que se refiere a "extraer" o "sacar de adentro". Esta visión más holística de la educación concibe al docente como "guía" que facilita que el alumno/a extraiga o encuentre algo propio. Un rol muy diferente al de "instructor", que es aquel que transmite contenidos y/o instruye sobre la forma adecuada de hacer las cosas. Macotela (2007), en su análisis de las necesidades para mejorar la formación de los psicólogos(as), llama a un cambio de disposición de los formadores y nos invita a dejar el rol tradicional y asumirnos como tutores(as) y acompañantes.

El concepto de formación a veces se confunde con el de entrenamiento, que se refiere al aprendizaje de algo en particular a través de la instrucción y de la práctica repetitiva. Formación, en cambio, habla de "dar forma", no desde la práctica impuesta, sino desde una experiencia de transformación en la que las personas cambian de acuerdo con sus aspiraciones y recursos y, las posibilidades que les ofrece el ambiente educativo. Entenderíamos entonces "ambiente educativo" como algo más que un espacio y un tiempo; más bien como una serie de interacciones entre las personas que propician una construcción del conoci-

miento. Urban (2008)(citado en European Commission, 2011: 26) define la profesionalización como "la reflexión sobre las prácticas profesionales, la construcción conjunta del conocimiento y la negociación de significados entre seres humanos".

Vella (2002) identifica el diálogo como la principal herramienta de la educación de personas adultas; es a través de una relación que se da un diálogo que invita a la reflexión sobre lo que se hizo, lo que se está haciendo y lo que se hará (Schön, 1992). En el campo de la educación infantil, se ha enfatizado, la importancia de reflexionar no sólo sobre la acción sino también sobre las emociones que se generan en las relaciones interpersonales, que son elemento indispensable en el trabajo que hacemos cotidianamente con niños/as, profesionales y familias (Shahmoon-Shanok, en Scott-Heller & Gilkerson, 2009).

Cuando pensamos en autoridad típicamente pensamos en aquella persona que impone las reglas y las hace cumplir. La palabra autoridad viene del latín *auctoritas* derivado del verbo *augere*, "aumentar", y de la raíz *auctor* o "autor". Bochenski (1979, citado por Torral, s/f) se refiere a la autoridad epistemológica como la que está basada en el conocimiento y la competencia que se tiene sobre algo. Este tipo de autoridad se da únicamente en una relación, ya que la autoridad sólo existe si la otra persona se la confiere. En un proceso educativo es entonces el alumno/a quien reconoce la autoría o autoridad de la persona que tiene mayores conocimientos y/o habilidades sobre algo en particular y en un momento preciso; es decir, nadie es la autoridad, sino que puedes tener relaciones de autoridad (Montoya, 2001).

La educación entonces no se reduce a la transmisión de conocimientos y la formación requiere de una relación de autoridad entre dos o más personas en la que, por lo menos, una de ellas tiene mayores conocimientos y/o habilidades; y la otra persona se deja guiar en un proceso de transformación que incide en todos los involucrados.

Establecer relaciones de autoridad en instituciones educativas tradicionales no es nada fácil, ya que muchas veces se valora lo contrario: la distancia entre docente y alumno/a, la impartición de conocimientos sin considerar las problemáticas que se enfrenten en la comunidad, la sobrevaloración de aspectos intelectuales y la desvalorización de los elementos afectivos; y cuando la docente se ha formado en ese sistema, es muy difícil

adoptar el cambio aunque se crea en él. Blanco (en Montoya, 2001:119) identifica ocho elementos que en su experiencia como docente universitaria permiten establecer y sostener relaciones de autoridad:

1. *Reconocimiento de la otra y del otro.* Distinguir a cada alumno/a con sus particularidades, incluyendo aquellas que no te gustan. Esto es fácil de hacer cuando su aproximación al trabajo y al aprendizaje es parecido al propio, pero es muy complicado con las alumnas y alumnos que no cumplen con las expectativas. Sin embargo, para establecer una relación de autoridad hay que trabajar a partir de los intereses y posibilidades del alumno/a.
2. *Apertura a la incertidumbre.* Aceptar que para crear un espacio abierto a la reflexión y a las ideas hay que soltar el control. Para las personas que hemos creído en las verdades absolutas esto representa un reto enorme. Es indispensable aprender a decir "no sé, pero lo podemos indagar de manera conjunta". En palabras de Blanco (citada en Montoya 2001: 120) "esa incertidumbre de no saber qué va a ocurrir [...] no es una fuente de ansiedad sino de posibilidades, de creación, de espacios de libertad y enriquecimiento".
3. *Asumir la disparidad.* En aras de una educación "democrática", el maestro/a puede confundirse y creer que para entablar una relación debe ser igual que su alumno/a. Esto es imposible, y creerlo lejos de posibilitar la construcción del conocimiento lo obstruye, ya que no se generan las preguntas necesarias para la reflexión.
4. *Asumir y favorecer la diversidad.* Al reconocer y valorar la diferencia, se pueden encontrar nuevos estilos de enseñanza-aprendizaje, así como otras aproximaciones a las mismas problemáticas, identificar nuevos intereses y abrirse a nuevas posibilidades.
5. *Buscar el encuentro personal.* Acercarse a cada persona y conocer su nombre, sus gustos, sus intereses y compartir los propios. Sólo mediante el establecimiento de un vínculo de confianza se puede asumir el rol de guía e invitar a las alumnas y alumnos a explorar nuevos horizontes.
6. *Partir de, y valorar la experiencia, el conocimiento vivo que cada cual, ellas y ellos, y el profesor o profesora tenemos.* Rara vez en un ambiente educativo tradicional se parte de las ideas de las alumnas y los alumnos.

Generalmente se parte de las ideas del profesor/a o de las expresadas por el autor/a de la lectura asignada. Al reconocer las ideas de los alumnos, ellos y ellas pueden encontrar sentido a la teoría, generar nuevas preguntas, asimilar la experiencia vivida y querer saber más. En ocasiones, esto puede ser frustrante porque, como dice Blanco (citada en Montoya 2001:123): "el abrir ese espacio no siempre significa que vaya a ser utilizado, pero esa es su libertad". Las alumnas/os, acostumbrados a repetir el saber de otro/a no pueden inicialmente participar activamente, pero si sienten que el profesor/a en verdad está interesado/a en sus opiniones, aprenderán a expresarlas.

7. *Abrir conflictos.* Esto no es nada fácil y menos cuando los alumnos y alumnas consideran que no pueden expresar su desacuerdo o inconformidad. Poner sobre la mesa lo que está sucediendo es muy arriesgado, ya que no se sabe lo que va a suceder. Sin embargo, cuando se hace, las personas que han estado intentando ocultar o resolver el conflicto por sí solos/as experimentan cierto alivio.
8. *Decir la verdad.* Señalar lo que no funciona, lo que falta, los errores, pero con el afán de crear las condiciones necesarias para mejorar y cuidando que sea percibido de esa manera. Esto es muy difícil cuando se viene de una educación y una ciencia que no ve los errores no como oportunidades de aprendizaje, sino como símbolo de fracaso.

En mi experiencia estas relaciones de autoridad se dan cuando existe un vínculo de confianza entre las personas y la enseñanza se da a través de un "acompañamiento". En una investigación realizada con mis ex alumnas y ex alumnos del posgrado en psicología a quienes yo acompañé durante su formación, y con las educadoras de centros de educación infantil a quienes ellas y ellos acompañaron en un programa de formación de educadoras, Gómez-Altamirano (2012:76) define acompañamiento como:

Un vínculo respetuoso entre dos personas que propicia un proceso gradual de enseñanza-aprendizaje, en donde aquella que cuenta con mayor dominio de habilidades y conocimientos facilita el aprendizaje de la otra, a través de la escucha, guía, diálogo, trabajo conjunto, modelamiento, observación y reflexión

sobre la práctica y los sentimientos que ésta genera, permitiendo el aprendizaje mutuo, el autoconocimiento y la generación de cambios, tanto profesionales como personales (2012:76).

Un estudio reciente sobre las competencias requeridas para la profesionalización en programas de educación en 17 países europeos, señala la capacidad de reflexión como un elemento esencial de la profesionalización. La investigación identifica entre las principales prácticas para su promoción, los diarios de reflexión, las asesorías grupales que propician el cuestionamiento colectivo y las prácticas de campo. Sobre estas últimas, especifican que el estar de forma simultánea en dos escenarios (la universidad y el centro educativo) con dos papeles diferentes, en uno como profesional y en otro como estudiante, lleva al alumno/a a cuestionar constantemente sus prácticas (European Commission, 2011).

El Programa de Residencia en Psicología Escolar (PREPSE) de la Maestría en Psicología de la UNAM, tiene como objetivo formar especialistas que contribuyan al mejoramiento de las condiciones que inciden en el aprendizaje y el desarrollo infantil del alumno(a) en la educación básica. Este modelo de formación busca articular tres ejes fundamentales: dar un servicio psicológico a instituciones educativas, realizar investigación aplicada en estas comunidades y formar especialistas a través de su participación en el servicio y los proyectos de investigación (Macotela, 2007).

En los últimos 14 años en mi rol de tutora, supervisora y profesora del PREPSE, he ido desarrollando diversas estrategias para promover procesos de reflexión y un ambiente de aprendizaje que facilitara la construcción del conocimiento. Las principales estrategias son:

1. *La intervención conjunta en la comunidad.* Las investigaciones consideran a las residencias (prácticas de duración prolongada) espacios idóneos de aprendizaje para formar profesionales reflexivos, que puedan generar sus propias aproximaciones a los problemas cotidianos de los escenarios auténticos, con la guía de un experto(a) que promueve la adquisición y dominio de competencias (Macotela, 2007; Sepúlveda, 2005). Trabajar al lado de mis alumnas(os) en un centro de desarrollo infantil aprendiendo a res-

ponder a las demandas cotidianas de los niños y las niñas, sus familias, las educadoras y la institución educativa, ha sido el terreno más fértil para establecer relaciones de autoridad. Al no poder controlar lo que iba a suceder y tener que reflexionar en el momento, no sólo con las alumnas/os sino también con las familias, las educadoras y los niños y las niñas, todos, experimentábamos de manera conjunta la necesidad de depender de los conocimientos y habilidades propias y del colectivo; además, nos hacía admitir que no siempre se tienen las herramientas para resolver los problemas en el momento. Este proceso continuo de reflexión creaba una cultura de colegialidad interdependiente que favorecía la construcción de un conocimiento profesional emergente, abierto a la crítica y al contraste (Sepúlveda, 2005). Durante los dos años que dura la formación, la presencia de la tutora/supervisora en la comunidad se mantiene, pero cambia su rol de una maestra que modela cómo hacerlo a una supervisora que se retira para observar y reflexionar desde fuera, a una guía que reconoce sus aciertos y les ayuda a reflexionar sobre sus intervenciones y a generar su propio conocimiento (Theiheimer & Casper, 2000).

2. *La bitácora de reflexión.* Desde la primera semana de la maestría cada alumna/o elabora semanalmente una bitácora a través de la cual reflexiona sobre lo que considera el evento más relevante e identifica sus aprendizajes, habilidades y necesidades. Inicialmente, es difícil y la alumna/o tiende a reportar actividades en vez de reflexionar sobre ellas. Algunas personas no pueden reconocer habilidades (subestiman sus capacidades) y otras no son capaces de identificar necesidades (sobrevaloran sus habilidades). Una vez que inicia el proceso de reflexión, el alumno(a) tiende a reflexionar primero sobre sí mismo(a), luego sobre las personas con quienes trabaja (educadoras, familias, colegas), y sólo en última instancia, sobre su papel con esas otras personas. Este instrumento de autorreflexión invita al alumno/a al cuestionamiento de su experiencia, a desarrollar una actitud consciente y reflexiva y a moverse a su propio ritmo (Hidalgo, 2014). Es también un medio de supervisión y comunicación con la tutora, quien después de leerlo responde de forma escrita o verbal al alumno/a. Es común que mediante este formato el alumno/a pueda expresar situaciones o sentires que en un primer mo-

mento no se atreve a decir en las sesiones de tutoría y que la tutora o él/ella mismo/a puede retomar en la siguiente sesión.

3. *La tutoría individual.* Lobato (2007: 30) menciona que: "En las profesiones de ayuda, el desarrollo profesional lleva implícito un crecimiento personal, de modo que sin éste no existe realmente aquél, ya que las actitudes constituyen una dimensión fundamental en la calidad profesional". Cada quince días se tiene una sesión de tutoría en la que la tutora y la alumna/o proponen una agenda. Este tiempo dedicado exclusivamente a ese alumno/a, sirve para irse conociendo y relacionando de una forma más personal. Es en este espacio seguro y respetuoso que la tutora trabaja, no sólo con los retos académicos y de servicio que el alumno/a esté enfrentando, sino también con las emociones que esto le genera (Scott Heller & Gilkerson, 2009). Es común que al inicio, la alumna/o no sepa responder a ello o no comprenda la relevancia de discutir lo personal; sin embargo, este espacio de reflexión le ayuda a conocerse cada vez más y responsabilizarse de su aprendizaje, no sólo académico, sino también afectivo. En un principio, la alumna/o no sabe cómo usar ese tiempo y depende de la iniciativa de la tutora. Es común que si no puede identificar algún problema y se siente sobrecargado/a de trabajo no vea la necesidad de la sesión, ya que en su experiencia previa esta atención individualizada sólo es necesaria cuando hay alguna crisis. Sin embargo, a medida que se establece una relación de confianza la alumna/o empieza a plantear sus necesidades e intereses y a hacer suyo ese espacio. El principal reto de quien acompaña es ayudarle a centrarse en el proceso y no sólo en el producto; propiciar que recuerde los detalles incluyendo las emociones y facilitar que reflexione al respecto para que pueda obtener nuevos significados (Fenichel, 1992). Smith (1991, citado en Lobato Fraile, 2007) sugiere un enfoque crítico de la supervisión que propicie una reflexión autocrítica a través de las siguientes preguntas:

- a) ¿Qué hago? (una descripción de la práctica),
- b) ¿Por qué lo hago y qué efectos tiene? (teorías y concepciones que sustentan la práctica),
- c) ¿Cómo he llegado a actuar así? (causas y razones),

d) ¿Cómo lo podría hacer de otra forma? (posibilidad de cambio).

Esto se da en un proceso recíproco y dinámico que requiere del tutor(a) conocimientos, habilidades y experiencia sobre el trabajo con niños/as, familias y educadoras, competencia para formar relaciones colaborativas, conocimiento sobre los efectos de los sentimientos, experiencias previas, creencias y valores en las prácticas educativas y un manejo de los principios de la educación de personas adultas (Heffron & Murch, 2010).

4. *La supervisión grupal.* Se considera que los/as profesionales aprenden más fácilmente de la interacción con sus colegas que de su supervisor/a. Por ello, en este espacio, la tutora/supervisora debe facilitar la investigación de la práctica a través de preguntas que inviten a la reflexión y a la discusión colaborativa. Grimmett, Rostad y Ford (1992) sugieren que el/la supervisor/a debe mantener un perfil bajo y permitir que afloren las fortalezas y habilidades de las/os participantes. Dos veces por semana al término de las actividades en la escuela se reúne todo el equipo. En este espacio cada alumna/o relata una experiencia que quiere supervisar, comparte lo que sucedió, lo que pensó, lo que pudo o no pudo hacer, los sentimientos que se generaron en él/ella y en otros/as, y los resultados. Al inicio, el alumno/a se dirige exclusivamente a la tutora/supervisora (persona a quien le confiere la autoridad) pero poco a poco va reconociendo la autoridad de sus compañeros/as y busca su opinión y apoyo. En el primer año es difícil que el resto de los alumnos/as se atreva a cuestionar las acciones o actitudes de su compañero/a. Es labor de la tutora/supervisora modelar e invitar a las/os participantes a escuchar activamente, compartir sus reflexiones, hacer preguntas para comprender y reconstruir lo sucedido y aprender de la experiencia. En este espacio se reflexiona en voz alta y se llega a construir conocimiento colectivamente. De esta forma, es factible que cada persona tenga la autoridad en un momento determinado y el equipo se va dando cuenta de su autoridad como colectivo. Este no es un proceso fácil y generalmente se presenta hasta el segundo año de la formación. No lo logran todas/os los participantes pero sí la mayoría. A algunas personas se les dificulta ver el aprendizaje grupal

y se concentran solamente en sí mismas. El papel de la tutora/supervisora es asumir el liderazgo del grupo y saber cuándo participar directamente, cuando guardar silencio y cuándo sólo propiciar la reflexión; identificar las oportunidades de aprendizaje a través de ejemplos concretos que ayuden a generalizar o a entender un concepto teórico y propiciar la discusión de temas o situaciones que haya observado en campo; así como, monitorear el desempeño de cada uno/a y del grupo. Para mí el reto más grande sigue siendo aprender a guardar silencio, escuchar sus interpretaciones y la forma cómo planean resolver la problemática y no decirles cómo hacerlo. Para evidenciar el aprendizaje grupal, al término de la experiencia se invita a que cada participante reflexione sobre lo aprendido y lo que se propone hacer a partir de ese nuevo conocimiento.

5. *Los seminarios teóricos.* Macotela (2007:10) afirma que: "El conocimiento teórico es indispensable, pero solamente adquiere significado cuando se articula desde los primeros momentos de la formación con los problemas reales y socialmente relevantes". Durante el primer año, los contenidos teóricos del seminario los escoge la profesora/tutora pero siempre considerando lo que se está trabajando en campo. Los trabajos y las lecturas asignadas tienen una relación directa con los retos y habilidades que se estén adquiriendo o dominando en el escenario de prácticas, y siempre se da espacio a sus preguntas y reflexiones al respecto.

Aunque es un proceso circular, se trabaja inicialmente de la teoría a la práctica; en el segundo año los temas se van escogiendo a partir de los intereses de las alumnas/os y de sus proyectos de titulación individuales, y de nuevas problemáticas que puedan surgir en el escenario. En este segundo año las alumnas y los alumnos se adueñan paulatinamente del espacio y construyen conocimientos con base en la reflexión de las experiencias y de confrontar lo vivido con la teoría. La profesora necesita mostrar que el fin último es construir conocimientos a partir de la comprensión de sus acciones, lo que generará nuevas preguntas que les llevará a seguir reflexionando e investigando. Es decir, en esta última parte de la residencia, el proceso de aprendizaje lo inicia la práctica y se buscan respuestas en la teoría. Al final, las alumnas y los alumnos habrán com-

prendido que la articulación de la teoría y la práctica supone un movimiento constante de las teorías a la vivencia y de las experiencias al cuestionamiento de las teorías (Sepulveda, 2005).

6. *Un programa de formación de educadoras.* En esta sede en particular, a lo largo de la formación y del acompañamiento que reciben de la tutora/supervisora, los alumnos y las alumnas aprenden a la vez a ser acompañantes de las educadoras del centro infantil que participan en un programa de formación que se lleva a cabo in situ (Pastor, Pérez y Nashiki, 2011). Esta experiencia permite que se desarrolle lo que en el campo de la supervisión reflexiva se conoce como un "proceso paralelo". Shahmoon-Shanok (en Scott-Heller y Gilkerson, 2009) describe cómo esa relación que se da entre la tutora/supervisora (figura de autoridad) y él/la supervisada, transforma no sólo lo que sucede entre ellos/as, sino que afecta la forma en que la persona supervisada se relaciona con otros/as, en este caso con las educadoras que acompaña, y a su vez, esto tiene un efecto en la relación entre esas educadoras y los niños/as a su cargo.

La investigación de Gómez Altamirano (2012) resalta que todas las personas que fueron acompañadas a través de estas estrategias se consideran a sí mismas profesionales reflexivos/as, y más de 70% de ellas/os se sienten capaces de enseñar esta habilidad a otros/as.

CONCLUSIONES

Podemos entonces concluir que, la experiencia es fuente de saberes y que la sistematización de ésta nos permite reflexionar y hacer una interpretación crítica de nuestras intervenciones para generar nuevos conocimientos (Barnechea y Morgan, 2010).

Si concebimos la educación desde una perspectiva más holística nuestra tarea como tutoras (es) es una de acompañante en un proceso de transformación individual que surge a partir del establecimiento de relaciones de autoridad dinámicas y cambiantes (Blanco en Montoya 2001). Es decir, la formación de profesionales implica mucho más que la transmisión de conocimientos, es mostrar ese saber y aprovechar cada oportunidad que nos da el quehacer cotidiano para aprender de la experiencia y cuestionar nuestras prácticas (Contreras, 2010).

Tener una práctica reflexiva es una tarea de vida que permite cambiar nuestra relación con el saber y nuestro rol como facilitadoras/es del aprendizaje de otros/as. El reto es promover a través de este proceso reflexivo de acompañamiento y supervisión, "una reflexión crítica de la propia práctica para llevar a cabo un cambio, una transformación en el ser, en el saber aprender, en el saber hacer y en el saber estar" (Lobato, 2007: 38).

Los programas de residencia que sitúan al alumno(a) en un rol dual de estudiante y profesional son situaciones óptimas para propiciar la reflexión constante tanto a nivel individual como colectivo (European Commission, 2011). La presencia de la tutora/supervisora en el escenario permite potenciar las oportunidades de reflexión y aprendizaje en el momento mismo y enriquecer los seminarios teóricos con los saberes producto de la práctica.

Se comprende que se trata de ver cada experiencia como una oportunidad de aprendizaje y de cuestionamiento de las verdades absolutas. De concebir la enseñanza como un proceso dual en el que hay que involucrarse con las ideas, los sentimientos y las acciones.

Aprender a reflexionar sobre lo propio, los demás y las relaciones que dan pie a nuestras intervenciones es un proceso que toma tiempo, y no es fácil. Las bitácoras de reflexión semanales crean un espacio para narrar con calma y detenimiento lo sucedido, interrogarnos y escucharnos y así hacernos más conscientes de lo vivido en relación con lo otro (Contreras, 2015).

Es tarea de la tutora, establecer vínculos respetuosos y espacios seguros en los que tutora y alumno(a) puedan reflexionar y aprender no sólo de los retos académicos y de servicio que el alumno/a esté enfrentando, sino también de las emociones que esto le genera (Scott Heller & Gilkerson, 2009).

Considerando lo anterior se propone un perfil de un tutor(a) reflexivo(a):

- a) Es alguien con amplia experiencia profesional, docente e investigador/a quien sabe aprovechar el conocimiento generado por la investigación y la práctica profesional para generar proyectos de formación.
- b) Es capaz de asesorar y acompañar a otras personas a través de la colaboración y la escucha activa.
- c) Es flexible lo que le permite responder a las reflexiones, experiencias y necesidades del alumnado

- y fomentar su participación en la construcción de su conocimiento.
- d) Tiene experiencia para generar aprendizajes a través de la vivencia y la reflexión de los sucesos cotidianos, teniendo en mente los ambientes en que se desarrollan y trabajan sus alumnos/as.
- e) Se considera mentor y puede establecer relaciones de autoridad para promover la reflexión continua de las acciones y de los elementos emocionales del aprendizaje.
- f) Tiene un conocimiento actualizado de las teorías y las temáticas relacionadas con la psicología educativa.
- f) Concibe al alumno/a como un/a investigador/a capaz de generar su propio conocimiento a través de la reflexión y la evaluación constante de su práctica y la articulación con las teorías.

REFERENCIAS

- American Psychological Association (2011). *Revised Competency Benchmarks for Professional Psychology*. Washington DC.
- Barnechea, M. y Morgan, M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. En *Tend. Retos 15*: 97-107/ octubre 2010.
- California Department of Education (2011). *California Early Childhood Educator Competencies*. California: CDE Press
- Casper, V. & Theilheimer, R. (2000). Hands on, hands off, hands out: choices teachers make in their teaching-learning relationship. En *Zero to Three*, 20(6). Washington, DC.
- Contreras, J. "Profundizar narrativamente la educación" En Souza, C. (2015) *(Auto) biografías e documentacao narrative: redes de pesquisa e formacao*. Salvador-BA (Brasil): EDUFBA, pp. 37-61.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010) *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Di Franco, M.G. (2009). Estar a la escucha... Entrevista a José Contreras Domingo. *Praxis Educativa (Ara)*, 13(13):126-132.
- European Commission (2011). *CoRe. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. Final report. Public open tender EAC 14/2009. Recuperado el 20 de abril de: <http://www.vbjk.be/nl/node/3791>
- Fenichel, E. (1992). *Learning through Supervision and Mentorship to Support the Development of Infants, Toddlers and their Families: A source book*. Washington DC: Zero to Three.
- Gómez A., L. (2012). *Acompañamiento. Una herramienta de enseñanza-aprendizaje para personas adultas*. Reporte de Experiencia Profesional, Tesis de Maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Grimmett, P., Rostad, O. & Ford, B. (1992). "The Transformation of Supervision. En Glickman, C. (ed) *Association for Supervision and Curriculum Development Supervision in Transition*. Alexandria.
- Heffron, M. & Murch, T. (2010). *Reflective Supervision and Leadership In Infant and Early Childhood Programs*. Washington DC: Zero to Three.
- Hidalgo, M. (2014) *La documentación de experiencias en clase: Aproximación a una herramienta alternativa para la formación docente*. Tesis de Maestría. Argentina: Universidad Torcuato di Tella.
- Hyson, M. (ed.) (2003). *NAEYC: Preparing Early Childhood Professionals. NAEYC Standards for Programs*. Washington: NAEYC.
- Lobato Fraile, C. (2007). La supervisión de la práctica profesional socioeducativa. *Revista de Psicodidáctica*, 2(1):29-50.
- Macotela, S. (2007). Replanteando la formación de psicólogos: un análisis de problemas y algunas alternativas de solución. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 12(1):5-25.
- Montoya, M. (ed.) (2001). *Sofías: escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid: Horas y Horas.
- Montoya, M. (ed.) (2007). *Sofías: saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Madrid: Horas y Horas.
- Ocampo F, E. (s/f). *El acompañamiento personal del docente: expresión de autoridad que previene el conflicto*. Recuperado el 20 de abril del 2012 de: <http://www.acodesi.org.co/es/images/TextosRecomendados/el%20acompañamiento%20personal%20del%20docente-%20esteban%20ocampo.pdf>
- Parlakian, R. (2001). *Look, Listen and Learn: Reflective supervision and relationship-based work*. Washington: Zero to Three.
- Pastor, R. (2011). Respect. Principles and Practice in Adult Education in an Early Childhood Setting in México. En Kernan, M. & Singer, E. (eds.), *Peer Relationships in Early Childhood Education and Care*. London: Routledge, pp. 122-137.
- Pastor, R., Pérez, M. & Nashiki, R. (2011). *Programa de Formación de Educadoras de niñas y niños de 0 a 6 años*.

- Manual de Implementación.* México: UNAM-Facultad de Psicología.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Buenos Aires: Paidós.
- Scott Heller, S. & Gilkerson, L. (2009). *A Practical Guide to Reflective Supervision.* Washington DC: Zero to Three.
- Sepúlveda Ruiz, M. (2005). Las prácticas de enseñanza en el proceso de construcción del conocimiento profesional. *Educar*, 36, 71-93.
- Toral, A. (s/f). *Algunas aproximaciones al concepto de autoridad en las prácticas de educación social.* Recuperado el 20 de abril del 2012 de: http://www.ceesc.cat/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=122&Itemid=867
- Vella, Jane (2002). *Learning to Listen, Learning to Teach. The power of dialogue in educating adults.* Revised Edition. San Francisco: Jossey-Bass Press.
- Weatherstone, D., Weigand, R. & Weigand, B. (2010). *Reflective Supervision. Supporting Reflection as a Cornerstone for Competency,* Zero to Three, pp. 22-30.



IN MEMORIAM
DOCTOR RODOLFO ENRIQUE GUTIÉRREZ MARTÍNEZ †
(1941 -2017)

El Dr. Rodolfo Enrique Gutiérrez Martínez falleció el pasado 23 de septiembre, después de una dolorosa enfermedad, que sobrellevó digna y discretamente, y de un anhelado reencuentro con su esposa, la Dra. Silvia Macotela Flores.

Los que le conocimos le recordaremos como un hombre íntegro, de gran sensibilidad, sincero, alegre y generoso como amigo, que a todos invitaba a compartir su afición por la música clásica.

El Dr. Gutiérrez realizó sus estudios de licenciatura en el otrora Colegio de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras. Posteriormente, fue becario de la UNAM, Banco de México y de la Embajada Francesa, obtuvo el diplomado en Psicología Industrial y en Psicología Social Aplicada en el Instituto Henri Pieron; el diploma de Estudios en Profundidad en Psicología Económica, en la Escuela Práctica de Altos Estudios en Ciencias Sociales de la Universidad de París y el Doctorado en Psicosociología en la Universidad de París-Sorbonna. Durante este periodo, entre los años sesenta y principio de los setenta, fue participante activo en movimientos a favor de la justicia y equidad entre los ciudadanos.

Su compromiso académico le llevó a ser parte de iniciativas a favor de la Psicología como disciplina y profesión. Fue miembro honorario del Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología, fundador del Colegio Nacional de Psicólogos, fue representante por la UNAM en el proyecto FANAL-SUP del programa ALFA de la Comunidad Económica Europea.

El Dr. Gutiérrez dedicó su vida profesional a la Facultad de Psicología de la UNAM, de la que fue Secretario General durante la administración del Dr. Luis Lara Tapia. Sostenía que los fines de la Psicología como profesión eran eminentemente sociales y debían coadyuvar a elevar el nivel de vida y el bienestar social.

Como investigador, dirigió proyectos financiados por PFIZER, UNAM, CONACYT e IMSS. Desarrolló importantes estudios en Psicología Social Organizacional sobre Diagnóstico y liderazgo y en Ergonomía Social sobre estrés.

Sus trabajos de investigación llevaron a la creación de diferentes herramientas de evaluación, él sostenía que «el diagnóstico, debe estar basado éticamente en la investigación y los métodos deben contribuir tanto al avance del conocimiento como a su utilización por las agencias de gobierno involucradas, la alta dirección y los especialistas de recursos humanos de las organizaciones».

Siendo coherente con estas ideas y con su espíritu de colaboración, desarrolló en coautoría instrumentos originales de medición sobre diagnóstico organizacional (DORREG); la escala

de Liderazgo (REG) y estrés, salud mental y trabajo (SWS-Survey), este último, está traducido a 18 idiomas y validado en 20 países. Además, este instrumento ha producido 25 tesis de licenciatura, maestría y doctorado en México, Austria y Brasil, además de investigaciones y publicaciones especializadas en México, Brasil, EUA, Pakistán y Australia, apoyando así la conformación de una amplia red de investigadores.

Con los conocimientos aportados en las diversas investigaciones en las que participó, se sentaron las bases conceptuales para el estudio del estrés laboral; sus publicaciones son referente para entender este complejo fenómeno que tantas implicaciones tiene en la vida de las personas y las comunidades.

Su preocupación por la formación de profesionistas comprometidos es reconocida por diferentes Universidades (UNAM, BUAP, UAEM, UAQ, FP y de la UIA) que le invitaron a participar en la creación de planes y programas de estudios. Así mismo, se reconoció su valía académica al ser acreditado como tutor de doctorado en la Facultad de Psicología, Facultad de Contaduría y Administración de la UNAM y del doctorado en Ciencias de la Salud, de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Sus enseñanzas han acompañado y seguirán acompañando a los alumnos que tuvieron el privilegio de aprender a su lado. Profesor dedicado y preocupado porque el alumnado de licenciatura y posgrado fuera consciente del privilegio de pertenecer a la Universidad y del compromiso social que debían asumir sus egresados. Se interesó siempre de forma muy respetuosa por sus alumnos. Como docente, formó académicos y profesionales que tienen renombre en diferentes universidades e instituciones. Dirigió alrededor de 90 tesis de licenciatura, maestría y doctorado.

Sus colegas le recuerdan como alguien preocupado por compartir su conocimiento y saberes, abierto a la confrontación e intercambio de ideas, genuino al reconocer el conocimiento de los demás.

Su altruismo y compromiso social fueron evidentes a lo largo de su vida, fue benefactor de la Fundación UNAM y de la OFUNAM y financió las actividades de la Fundación Doctora Silvia Macotela, entre ellas, los premios que hoy se otorgan.

En los últimos años, su preocupación más importante fue dar continuidad a la labor académica de su compañera de vida, la Dra. Silvia Macotela Flores. Dirigió con empeño y gran amor, hasta el último día de su vida, la Fundación Dra. Silvia Macotela. Mediante una generosa y desinteresada donación a la Facultad de Psicología impulsó el desarrollo de estudiantes de psicología a través del premio a la mejor tesis en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado. Asimismo, financió y apoyó la difusión de la investigación en Psicología educativa a través de la Revista Mexicana de Psicología Educativa. Su mayor preocupación fue que la Fundación y la Facultad de Psicología de la UNAM colaboraran en la creación de un Centro de Servicio de Investigación en Psicología.

Descansa en paz querido amigo y colega, la huella que dejaste perdurará.

Rosa del Carmen Flores

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

Psicología Educativa, que en su versión impresa se denomina *La Revista Mexicana de Psicología Educativa* (RMPE) es una publicación académica arbitrada. Se publican artículos de investigación básica y aplicada, así como aportes teóricos que contribuyan a la comprensión de diversos temas de problemas de psicología educativa, informes técnicos, reseñas de libros y avances de investigación y artículos surgidos de tesis de posgrado que hayan sido acreedoras al Premio Nacional Silvia Macotela, dando prioridad a aportes sobre México e Iberoamérica.

Todo artículo recibido para su posible publicación deberá apegarse al *Manual de publicaciones* de la Asociación Psicológica Americana (APA), en su tercera edición en español y a los lineamientos de la propia revista, que se describen en el presente apartado.

ENVÍO DE ARTÍCULOS E INFORMACIÓN SOBRE EL ARBITRAJE

La recepción de artículos está permanentemente abierta, éstos deben enviarse por medio de correo electrónico y dirigirse a la Editora General, Dra. Lizbeth Vega Pérez, a la dirección rmdepsiceducativa@gmail.com. En primera instancia, se verifica que el manuscrito recibido cumpla de manera precisa los requerimientos señalados en estas instrucciones; si no existe inconveniente en esta 'revisión editorial' del manuscrito se informa de la recepción del mismo e inicia el proceso de arbitraje correspondiente, momento en el cual, el autor o autores aceptan todos los términos legales y los procedimientos que dicta la Revista Mexicana de Psicología Educativa.

Dictamen de artículos (arbitraje)

Cada artículo recibido se turna para su arbitraje a un miembro del Comité Editorial y a dos revisores más, que son académicos o investigadores reconocidos por su formación y experiencia en el tema del artículo o temas afines. Los revisores no tendrán conocimiento del nombre del autor o autores del artículo y, a su vez, los autores no conocerán los nombres de los revisores asignados (doble ciego). Los dictámenes emitidos por los revisores pueden ser:

- 1) *Aceptado*
- 2) *Condicionado a una nueva revisión* (después de atender a las sugerencias de los revisores)
- 3) *Rechazado*

Cuando no haya consenso entre los revisores, se acepta el dictamen mayoritario (dos de tres). Si cada uno de los tres revisores da un dictamen diferente, la Editora General tomará la decisión.

En caso de que el artículo se condicione a una nueva revisión, cuando el autor presente la nueva versión con los cambios sugeridos se turna al revisor que haya hecho más

observaciones para su dictamen. Dicho revisor no podrá sugerir modificaciones adicionales a las de la primera versión.

El dictamen definitivo lo comunica al autor la Editora General, quien lo hará llegar al autor anexando las observaciones de los revisores. La decisión sustentada en el dictamen es inapelable.

INSTRUCCIONES GENERALES

Las contribuciones deben ser inéditas y no pueden estar sometidas para publicación en ninguna otra revista académica, tampoco pueden haberse publicado en su totalidad o parcialmente en ninguna otra revista.

En un archivo aparte deben incluirse los nombres de los autores, su afiliación institucional, dirección postal completa de la institución de procedencia, país, teléfono institucional y correo electrónico del autor o los autores.

Tipos de contribuciones

Las contribuciones que recibe la RMPE son:

- a) Reportes de investigación
- b) Artículos teóricos
- c) Reportes técnicos
- d) Revisiones de libros o tesis
- e) Reseñas de la investigación en alguna región o país

De las cuales, sólo las tres primeras se considerarán como contenido científico y los incisos *d* y *e* como divulgación.

Características de las contribuciones

Todos los trabajos deben incluir en la primera página el *título*, el *resumen* y las *palabras clave*. El *título* debe representar el contenido del artículo y permitir al lector situarse en el contexto específico que aborda. El título no será mayor de 15 palabras y debe estar redactado en español e inglés.

El *resumen* debe incluirse en español e inglés con una extensión aproximada de 150 palabras, colocado después del título del artículo. El resumen debe contener una descripción breve de los objetivos, el método y los resultados del estudio.

Deben incluirse entre tres y cinco *palabras clave* como descriptores del artículo, cuando menos, tres de ellos deben pertenecer al Tesoro de la UNESCO (que se puede consultar en <http://databases.unesco.org/thessp>).

Reportes de investigación

Extensión máxima: 20 cuartillas incluyendo tablas, figuras y lista de referencias.

El artículo deberá apegarse estrictamente a los lineamientos de la Asociación Psicológica Americana en términos de las secciones que se incluyan y los lineamientos para ellas.

En términos generales, se debe incluir una *introducción* teórica con planteamiento del problema, desarrollo de antecedentes y objetivos, enunciando el propósito y la fundamentación. Defina las variables e incluya una presentación formal de sus hipótesis.

En el *método* describa en detalle la manera en que se efectuó el estudio. Describa los participantes, mencionando cómo fue su selección y asignación, indique las principales características demográficas tales como sexo, edad, raza u origen, etc. Describa las herramientas o materiales utilizados y su función dentro del estudio. Identifique los equipos especializados obtenidos.

En el *procedimiento* resume cada paso en ejecución de la investigación, incluya instrucciones para los participantes, la formación de los grupos, describa la aleatorización, el contralanceo y otras particularidades del diseño.

En los *resultados* resume los datos recopilados, así como los análisis que sean relevantes para justificar sus conclusiones. Asegúrese de mencionar en el texto las figuras y tablas que inserte, además busque que las tablas y figuras sean claras para el lector.

En la *discusión* enfatice cualquier consecuencia teórica de los resultados y la validez de sus conclusiones. Resalte la importancia de sus resultados.

Las *referencias* bibliográficas deben emplearse según las normas del *Manual de publicaciones* de la Asociación Psicológica Americana.

Ejemplos:

Artículo de revista

Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E., y Lawson, P. (1998). Differential effects on home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.

Artículo de revista en línea

Mills, K. A. (2010). Shrek meets Vygotsky: Rethinking adolescents' multimodal literacy practices in schools. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 54(1), 35-45. Recuperado de <http://www.reading.org/Publish.aspx?page=JAL-54-1Mills>

Artículo o capítulo en un libro

Bjork, R. A. (1989). Retrieval inhibition as an adaptive mechanism in human memory. En H. L. Roediger y F. I. Craik (Eds.), *Varieties of memory & consciousness* (pp. 309-330). Hillsdale, NJ, EE. UU.: Erlbaum.

Libro

American Psychological Association (2010). *Manual de Publicaciones*. 3ª ed. México: El Manual Moderno.

Finalmente, todos los trabajos citados en el texto deberán aparecer en las referencias, y todas las referencias deberán corresponder a citas en el texto. Las referencias deben tener actualidad y pertinencia.

Si incluye anexos, asegúrese de numerarlos en el texto, en el mismo orden en que se presentan al final del artículo.

Artículos teóricos

Extensión máxima: 15 cuartillas, incluyendo figuras y referencias.

Deberán analizar tópicos de interés en áreas prioritarias de la Psicología Educativa.

Se deberá mostrar claridad en el planteamiento del objetivo del artículo, el desarrollo del tema deberá tener clara relación con el objetivo y deberá estar planteado a partir de trabajos teóricos o empíricos previos. Las conclusiones deberán derivarse claramente de las tesis sustentadas en el contenido del artículo.

Reportes técnicos

Extensión máxima: 10 páginas, incluyendo referencias, tablas y diagramas.

Se refieren al reporte de experiencias profesionales novedosas, cuya finalidad es la transformación o innovación en los aspectos aplicados de la Psicología Educativa.

Deberán dejar claros los objetivos de la intervención y el procedimiento y resultados obtenidos deberán tener una relación clara y explícita con el objetivo enunciado.

Revisiones de libros o tesis

Extensión máxima: 5 cuartillas. Se deben considerar los méritos del libro y deberá explicitarse su aportación al desarrollo de la Psicología Educativa.

Reseñas de la investigación en alguna región o país

Extensión: entre 3 y 8 cuartillas. Deben referirse al análisis y discusión de una bibliografía corta y reciente sobre un tema específico, que haga una aportación a la Psicología Educativa.

INSTRUCCIONES TÉCNICAS

El artículo deberá estar escrito Microsoft Word en español, texto con tipo de letra Times New Roman de 12 puntos y justificado a la izquierda, con interlineado de 1.5 líneas, editado para impresión en papel tamaño carta (ANSI A, *American National Standards Institute*), con márgenes de 25 mm. Las tablas, gráficas e imágenes deben aparecer en el archivo original en el lugar que se considere óptimo y, además, deben entregarse en archivo separado del artículo proporcionando el archivo en que se hayan creado. En el contenido del artículo NO deberán incluirse los nombres de los autores o alusiones a ellos o a sus trabajos que permitan identificarlos. La RMPE se reserva el derecho de hacer modificaciones estrictamente editoriales en la composición de los artículos para hacerlos compatibles con el diseño editorial de la revista.

La revista *Psicología Educativa* agradece sus comentarios, sugerencias o dudas rmdepsiceducativa@gmail.com.

PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Psicología Educativa es una publicación académica arbitrada. Se publican artículos de investigación básica y aplicada, así como aportes teóricos que contribuyan a la comprensión de diversos temas de problemas de Psicología Educativa, informes técnicos, reseñas de libros y de avances de investigación, reseñas de tesis en Psicología Educativa, dando prioridad a aportes sobre México e Iberoamérica. Es un foro plural que posibilita la divulgación de la amplia gama de temas, perspectivas teóricas, enfoques y metodologías cultivados en el campo de la Psicología Educativa.

Psicología Educativa surge del interés de un grupo de investigadores por continuar el compromiso de la Dra. Silvia Macotela por preservar el carácter científico de la Psicología Educativa y por coadyuvar a su avance como disciplina. Asimismo, se basa en el interés de contar con un espacio de intercambio y discusión sobre tópicos relevantes en el campo de la Psicología Educativa en México e Iberoamérica.

Se incluyen también reportes de aportaciones profesionales o tecnológicos encaminados a la solución de problemas relacionados con el ámbito de aplicación de la Psicología Educativa. Se pueden incluir reseñas de libros o tesis y, en los números correspondientes, se publican los artículos emanados de las tesis de Licenciatura, Maestría o Doctorado en Psicología que se hayan hecho acreedoras al premio Dra. Silvia Macotela.

Psicología Educativa cuenta con un riguroso sistema de arbitraje garantizando el anonimato tanto de los dictaminadores, como de los dictaminados. Con ello, se pretende que los artículos publicados en la revista sean de un nivel de calidad que garantice su consulta frecuente por los investigadores, académicos, estudiantes y profesionales interesados en el área.

Psicología Educativa se distribuye a todas las facultades, escuelas y carreras de Psicología inscritas en el directorio de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que cuenten con Psicología Educativa y a los centros de investigación que estén relacionados con el área; además, se cuenta con la versión impresa denominada Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE). *Psicología Educativa*, se encuentra en internet en <http://www.psicol.unam./psicologiaeducativa>.

Psicología Educativa