



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Castañeda Figueiras, Sandra (1995)
**“LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
Y LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO EN LA UNAM”**
en Perfiles Educativos, No. 68 pp. 9-15.

LOS PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO EN LA UNAM

Sandra CASTAÑEDA F.*

La autora hace una exposición de los factores que afectan la enseñanza de la psicología, como son la formación disciplinaria de los profesores, la falta de programas de capacitación y actualización de profesores, aspectos curriculares y metacurriculares, etc., y presenta los resultados de una investigación realizada en cuatro instituciones de educación superior entre expertos en la formación del psicólogo.

Por último, hace referencia a la formación de investigadores en nuestro país y los obstáculos que hay que enfrentar.



THE PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION AND THE TRAINING OF PSYCHOLOGISTS AT UNAM. *The author shows some of the causes that affect the teaching of psychology. The flaws in the training of teachers, the lack of programs to qualify and actualize teachers as well as curricular and metacurricular aspects, among others. She also presents the results obtained from an investigation made in four higher education institutions with experts on the training of psychologists.*

Lastly, the author delves in the training of researchers in our country and the obstacles they have to face.

La atención a los problemas nacionales, la crisis económica y las demandas surgidas ante la inminencia del Tratado de libre comercio de América del Norte, requieren de las instituciones nacionales de educación superior la formación de personal competitivo capaz de generar innovaciones en todas las ramas de la ciencia y de la técnica.

Pero, esto es, al momento, una empresa difícil de alcanzar. Según describe la ANUIES (citado en López, Castañeda y Vega, 1989) el crecimiento de la educación superior de México a partir de los años setenta, ha sido desequilibrado, incoordinado, poco planificado y desproporcionado funcionalmente. Estructuralmente, también, padece de heterogeneidad y desarticulación en sus servicios. Está pobremente vinculada con las áreas de desarrollo estratégico del país y mantiene un indeseable desequilibrio entre el tamaño de la docencia y la administración, en detrimento de la difusión y la investigación. Se le acusa de no satisfacer en calidad y cantidad las demandas de las plantas productiva y de servicios y de no producir los cuadros técnicos y profesionales necesarios para generar ciencia y tecnología propias.

Tal estado de cosas marca, sin lugar a dudas, una crisis de las instituciones nacionales de educación superior: se tienen problemas serios tanto par generar conocimiento, como para asegurar el cambio social.

Dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México, estos elementos se reproducen y se matizan con sus características particulares, que sumadas a las nacionales, perfilan una formación académica deficiente

* Facultad de Psicología, UNAM.

de los profesionistas e investigadores requeridos por el país. Se dice que es particular porque, por ejemplo, en la UNAM se ha mantenido, durante un largo periodo, un divorcio entre la docencia y la investigación. Por un lado, los generadores del conocimiento, los investigadores que deben articular su labor con la resolución a problemas del entorno nacional e internacional y que, mal que bien, tienen apoyo e infraestructura para hacerlo, están prácticamente ausentes en el subsistema de docencia. Y en el caso de estar presentes, su actividad impacta muy precariamente a la docencia, dado que regularmente no dan clases en los niveles de bachillerato y licenciatura, o si las dan, lo hacen bajo condiciones cuya naturaleza requiere de la presencia de «pocos y muy selectos alumnos y profesores,» desaprovechando los recursos humanos bien formados y disponibles que existen en diversas dependencias universitarias, mismos que bien podrían optimizar la formación de los futuros profesionistas. Éste es, a la fecha, un lamentable desperdicio.

Las pocas, pero serias y exitosas experiencias de formación en el subsistema de investigación, como es el caso de la licenciatura del Instituto de Investigaciones Biomédicas de la UNAM, no han logrado impactar la formación en las facultades, como tampoco han logrado que sus egresados engrosen la matrícula del posgrado nacional. Se puede establecer, lamentablemente, que a pesar de que la tradición de la investigación actual en la UNAM (más del 50% de toda la que se hace en el país) es fuerte, no ha logrado modificar los esquemas conceptuales tradicionales de los estudiantes de la licenciatura: la matrícula del posgrado, en 1987, sólo representó el 3.8 por ciento de la matrícula de licenciatura, y al parecer la tendencia es todavía a la baja, lo que indiscutiblemente va en sentido contrario a lo deseable tanto a nivel nacional como internacional.

Otro aspecto que matiza ya la educación superior y que impacta importantemente su estructura, es la necesidad de allegarse recursos independientes y complementarios a los exiguos financiamientos dados por el Estado. Una manera de lograrlo es formando recursos altamente especializados, capaces de vender sus servicios a las empresas, que son y serán las que definirán el tipo y contenido de la investigación a realizarse. Esto ocurre ya como fenómenos de modernización en el panorama nacional de algunas disciplinas, y en una gran extensión de ellas, en el internacional.

Otro efecto de la modernización es la derivada de la inclusión del avance tecnológico en los sectores productivos y de servicios, provocando severos cambios en el empleo, entre ellos: la disminución para personal sin calificación o semicalificado y el aumento para personal altamente calificado. Por lo que en nuestro país, y en la medida en la que la industria y los servicios incorporen estas nuevas tecnologías, se presentarán cambios en los patrones de la organización social del trabajo y, por ende, en los requerimientos que debe satisfacer la educación. Muchos de tales cambios no han sido bien concebidos en el nivel del currículo, y no se han hecho las modificaciones y actualizaciones necesarias para una formación tecnológica apropiada.

De hecho, ignorar todos estos aspectos en las políticas de fortalecimiento de la enseñanza, particularmente la que se da en la licenciatura y el posgrado de la UNAM, podría comprometer aún más nuestra participación en los avances científico-tecnológicos. Hasta ahora, la participación ha sido, por lo general y con grandes excepciones, de receptores, repetidores y proporcionadores de mano de obra.

Con base en lo anterior, y por valores académicos de identidad nacional -además de los económicos-, el esfuerzo para formar eficientemente, dentro del territorio nacional, a los profesionistas y posgraduados que el país requiere, plantea la urgente creación de programas de alta calidad, con un nivel de competitividad internacional, en todas las ramas de la ciencia y la tecnología.

Para lograrlo, es necesario una revalorización de la vida académica, para volverla más operativa y congruente con la atención a los grandes problemas nacionales e internacionales, restituyéndole, así, el papel de autoridad intelectual, racional y moral, que se ha ido demeritando en la medida en que la relación entre la Universidad y la Sociedad también se ha debilitado.

Ahora bien, la problemática descrita para la educación superior, se reproduce en el interior de lo que sucede en la enseñanza de la psicología en la UNAM. Sólo que ésta se ve, además, coloreada por las características propias de la disciplina, de su avance teórico-metodológico a nivel internacional, pero sobre todo, por las condiciones sociales en las que éste se ha desarrollado (o entorpecido) a nivel nacional.

A pesar de que en las ciencias sociales se observa una crisis en la que el grado de relatividad de sus principios teóricos es cada vez mayor, en detrimento del de su generalidad, en la Psicología teórica y en la aplicada (y en las metodologías de investigación que las sustentan) han habido avances sorprendentes en las

últimas dos décadas. Lamentablemente, en su enseñanza las cosas no han ido a la par. Se han dejado de lado muchos desarrollos y se han favorecido atrasos innecesarios.

Veamos, a continuación, algunos de los factores responsables de tal estado de cosas.

1) La enseñanza básica de la psicología enfrenta el problema de tratar de enseñar un ramillete de paradigmas y enfoques diversos que aportan explicaciones teóricas de lo psicológico, por demás variadas, y que tienen diferentes niveles y momentos en su desarrollo científico y aceptación social. La explicación psicogenética de Piaget, el análisis experimental de la conducta, el Procesamiento Humano de Información, el psicoanálisis, y el conexionismo, constituyen, junto con otros, algunos ejemplos de paradigmas vigentes. La psicología clínica, la educativa, la social, la del trabajo, la de la salud y la ambiental constituyen algunos de sus campos aplicativos.

Esta pluralidad de enfoques teóricos y metodológicos, así como la velocidad en la que se dan, representa un campo verdaderamente rico, pero extraordinariamente difícil de enseñar. Requiere del docente una amplia, erudita y actualizada cultura psicológica, no nada más en lo teórico, sino en lo metodológico y lo instrumental. Los nuevos paradigmas exigen de su usuario un manejo amplio en nuevas tecnologías, incluyendo las computacionales y simulacionales. Estas demandas sobrepasan, rápidamente, la formación inicial del profesor de psicología de la UNAM, formación que, en el mejor de los casos, fue guiada por un solo enfoque y metodología: el conductista, el que durante los años setenta y hasta mediados de los ochenta predominó como corriente hegemónica en la mayoría de las escuelas y facultades de psicología.

2) Este problema se ha visto agravado, hasta la fecha, por carencias en los programas institucionales de reciclado. Básicamente por la falta de programas permanentes, variados y de amplio impacto, para la formación, actualización y perfeccionamiento del personal académico en las diversas aproximaciones que la psicología de los finales del Siglo XX ha aceptado como valiosas. Esto no quiere decir que no haya habido avances en el reciclado de los profesores, sino que se ha dejado más bien al interés, la iniciativa y capacidad individual de cada miembro del personal académico, con el lamentable resultado consecuente, en el que sólo unos cuantos han logrado superar atrasos teórico-metodológicos considerables. La revisión y el cambio curricular en los planes de estudio de la psicología dentro de la UNAM deberán contemplar cuidadosamente cuáles serían los programas de reciclado necesarios para elevar la calidad académica del personal académico, y con ella, la de su alumnado. No basta con cambiar los contenidos curriculares, se requiere modelar en los profesores los conocimientos y las habilidades instrumentales subyacentes a los nuevos paradigmas de la psicología.

3) En fechas recientes surgió como rasgo emergente una enseñanza tipo «breviario», en la que un atado de cápsulas informativas derivadas de corrientes teórico-metodológicas diversas, y en no pocos casos, contradictorias, son las responsables de la formación de los estudiantes en el cuerpo teórico de la disciplina, sin un esfuerzo curricular por lograr una adecuada estructuración del conocimiento psicológico en la mente de los futuros psicólogos, sean estos practicantes (en la licenciatura) o investigadores (en el posgrado). Así, nuestros estudiantes reciben información (que no formación), poco o nulamente estructurada, y desafortunadamente acrítica de las diversas psicologías, muchas de las cuales resultan ya obsoletas e incompatibles como explicaciones de «lo psicológico». Ha sido muy frecuente, pero no por esto deja de ser lamentable, escuchar en diversos cuerpos colegiados, como razón de la existencia y permanencia de tales enfoques hacer mención de las ventajas del «eclecticismo» sobre la formación teórica.

Este caldo académico propiciatorio de estados de confusión conceptual en nuestros estudiantes, es favorecido por condiciones relacionadas con a) los sesgos propios, naturales y particulares de las distintas aproximaciones psicológicas, b) cierta incapacidad curricular y docente para estructurar los avances de los distintos enfoques, en una perspectiva amplia y comprensiva del cuerpo teórico de la psicología y, c) asemejar, equívocamente, la concepción del «universalismo teórico» con la del «eclecticismo», sacrificando una formación estudiantil dinámica y sólida, dentro de un contexto de compromiso teórico y actitud crítica (Ribes, 1989). Dentro de este contexto resulta difícil que nuestros estudiantes tengan la capacidad de elegir en qué enfoque teórico particular quisieran profundizar.

Desde nuestra óptica, dentro de los límites marcados por los objetivos de los programas, de los recursos humanos y físicos, debe privar una filosofía educativa tal que no sólo permita sino que aliente la discusión teórica. Los avances más importantes en ciencia provienen del debate teórico. El debate teórico se da en ambientes intelectuales de apertura que permite la competencia entre posiciones teóricas. No hay nada más

peligroso para frenar el desarrollo de una disciplina que la imposición dogmática de una escuela de pensamiento. Sin embargo, dentro de este contexto debe propiciarse la revisión y estructuración de los diversos enfoques dentro de una perspectiva comprensiva del corpus teórico.

4) Otra necesidad sentida en la enseñanza de la psicología es la de responder a una formación tal que permita la transdisciplinariedad de sus egresados, para lo que se requiere: a) la necesidad de una enseñanza clara de los criterios que nos permiten delimitar «las dimensiones psicológicas» en los problemas naturales y sociales, y b) la necesidad de una enseñanza completa y sistematizada de los métodos y procedimientos de evaluación e intervención, suficientemente poderosos y útiles para una preparación en áreas de competencia cada vez más especializadas y actualizadas.

5) En el caso particular de la facultad de Psicología de la UNAM, es imprescindible un cambio de perspectiva y de plan curricular:

- Es menester que la enseñanza sea verdaderamente formativa y esté basada en un currículo que forme profesionistas competentes. En vez de prohiar, como ahora lo hace, una pretendida especialización que, a la fecha, es prematura, limitativa e incongruente con el avance teórico-metodológico, y que obstaculiza la formación de una inteligencia amplia de lo «universal».
- También es necesario que en la medida en que los estudiantes adquieran formación psicológica, ganen, en los mismos salones clases, el desarrollo de sus habilidades intelectuales y de control ejecutivo, para que además de aprender contenido psicológico, aprendan a pensar y razonar como psicólogos.

Es razonable pensar que el logro de estas habilidades requiere de una nueva comprensión teórica, que apoye a los docentes a reformular sus metas educativas: de un interés exclusivo sobre el *qué* del aprendizaje, es decir, sobre la enseñanza del contenido psicológico, a un cambio de interés en el que conjuntamente con la enseñanza del *qué*, se interese en la enseñanza del *cómo* se aprende ese contenido en particular, desarrollando consecuentemente las habilidades intelectuales de sus estudiantes y su capacidad de pensar como psicólogos.

Conjuntamente con el cambio curricular, hay que establecer el cambio *metacurricular*. Es decir, hay que modelar en los estudiantes las estrategias necesarias, optimizando las actividades cotidianas del aula mediante una toma de conciencia, por parte de los docentes, de cuáles son las operaciones que requieren ser realizadas y cómo es que se van a realizar o modificar, si es el caso.

Los procesos de aprendizaje y de pensamiento requeridos en las actividades del salón de clases y en las de estudio independiente, indispensables para una buena formación profesional, varían, dependiendo de múltiples causas, sin embargo, se pueden establecer dos tipos fundamentales: los algorítmicos (en los que basta que los alumnos se ajusten al modelo establecido) o bien los heurísticos (en los que los estudiantes deben ajustar a cada paso la solución al problema hasta conseguir la meta). Estos procesos demandan del estudiante formas diferentes de operar. Y una muy importante función del profesor es, precisamente, diseñar las prácticas y materiales diferentes que son necesarios para enseñar unos y otros.

Lamentablemente, hay evidencia que una mala organización metacurricular lesiona no nada más la preparación teórico metodológica de los estudiantes, sino que afecta sus estilos de aprendizaje.

Castañeda, López, Gómez, Cabrera y Orozco (1989) obtuvieron datos de una muestra probabilística sistemática de 371 alumnos de una licenciatura en la carrera de psicología de la ciudad de México, con el objetivo de identificar el impacto del metacurrículo sobre las estrategias y estilos de aprendizaje en el aprendizaje de la psicología.

En términos generales, el perfil de las estrategias de aprendizaje utilizadas por esta muestra presentó un repertorio de habilidades de estudio eminentemente superficial y con serios problemas en el manejo de los recursos de memoria. También fue deficiente en la estructuración del conocimiento en esquemas de orden superior, así como en las estrategias relacionadas con la creatividad y solución de problemas.

Dadas estas condiciones, interesó conocer, con mayor detalle, las diferencias entre estudiantes de reciente ingreso con los estudiantes avanzados, y saber si existían contrastes significativos entre los novatos con éxito y los novatos de bajo rendimiento, tanto como con los estudiantes avanzados con éxito y los que no lo alcanzan.

En los seis primeros semestres, los estudiantes con alto rendimiento difirieron significativamente (con una probabilidad menor a .01) de los de bajo rendimiento, con excepción de las estrategias metacognoscitivas relacionadas con la regulación de las tareas y del material de aprendizaje. Pero se reportaron serias deficiencias, tanto para los de alto rendimiento como para los de bajo, en las estrategias de lectura creativa.

Los estudiantes avanzados, de los tres últimos semestres, con alto y bajo rendimiento, no difirieron significativamente en ninguna de las categorías de estrategias cognitivas de estudio. Al parecer, las actividades curriculares de los últimos años de la licenciatura, no pudieron favorecer estilos de aprendizaje, con estrategias de naturaleza profunda, que favorecieran, tanto la adquisición de la información, como un buen manejo de los recursos de la memoria y una buena organización y aplicación creativa de lo aprendido. Como tampoco lo hicieron para la adquisición de habilidades de evaluación, planeación y regulación de las diversas tareas académicas.

Estos datos, en los que estudiantes con calificaciones altas y bajas fueron igualados por su ejecución pobre en procesamiento profundo de los materiales de estudio, hacen pensar que los profesores sólo evaluaron componentes superficiales del aprendizaje. Lo que se reflejó en asignar calificaciones que no diferenciaron, dentro del rendimiento académico, entre buenos y malos organizadores de información, y entre buenos y malos resolvedores de tareas y solucionadores de problemas.

Según se desprende de los datos, la actual práctica educativa, así como los contenidos académicos elegidos, no han constituido un adecuado ambiente de aprendizaje, gracias al cual se haya instrumentado un *metacurrículo* poderoso, en el que además de que se enseña el contenido, se esté apoyando el desarrollo de estilos de aprendizaje adecuados para un sano desarrollo cognitivo de los colegas en formación.

Cabría enfatizar aquí la necesidad de realizar estudios como éste para identificar aquellas prácticas docentes que no promuevan el desarrollo intelectual y, a partir de sus resultados, derivar diseños instruccionales, capaces de igualar los planes, las estrategias y las tácticas instruccionales a las estructuras y habilidades cognitivas de los estudiantes, y a las estructuras específicas de los contenidos, para lograr las mejores estructuras curriculares. Sin una coordinación armónica de tales componentes se estaría poniendo en riesgo la buena formación de los futuros psicólogos.

Otro aspecto que deberá ser conocido y debidamente discutido en el contexto del cambio curricular, es aquel relativo a la representación que tienen los expertos en la formación del psicólogo, sobre los componentes o dominios que deberían ser incluidos en los perfiles de ingreso, egreso, académico y profesional, para evaluar cómo es que han impactado e impactan la formación del psicólogo y modificarlos, si es ése el caso.

En una investigación reciente (Castañeda, López y Arriola, 1993), realizada en cuatro instituciones de educación superior: dos públicas y dos privadas (una religiosa y la otra laica), a partir de la revisión y el análisis bibliográfico de más de 40 referencias aparecidas durante los últimos 18 años sobre el tema, y gracias, también, al análisis comparativo sincrónico de entrevistas dirigidas a 20 expertos en la formación de los psicólogos, encontramos que los «expertos» (documentales y en persona) diferían en cuanto a identificar las características deseables de los perfiles estudiantiles, dependiendo de la fecha de la toma de datos. No sucedió así en cuanto a identificar los distintos momentos por los que pasa el perfil del estudiante.

La investigación documental se realizó, esencialmente, a través de tesis y artículos publicados que abordan el tema de forma directa. En relación con las tesis elaboradas, sólo se encontraron 15 tesis de licenciatura que tratan sobre el tema, a todo lo largo de 20 años de existencia del currículo vigente. Este dato traduce la falta de interés y de investigación, por parte de los recién egresados, por conocer y adecuar el perfil a las demandas sociales, científicas, académicas y culturales que se requieren. Este dato es contrastante con lo que muchos grupos de estudiantes plantean durante su estancia como alumnos en los salones de clases.

Los artículos revisados fueron 32, elaborados, en su gran mayoría, por los propios profesores (esencialmente, profesores de la facultad de Psicología). Una gran proporción de los artículos fueron extraídos

del libro *El psicólogo*, compilado por Javier Urbina. Son documentos los que constituyen una de las fuentes más importantes para revisar un buen número de opiniones externadas en torno a lo que es y debería ser el perfil del psicólogo. Fuera de este volumen, no se encontró otro que compilara estudios o investigaciones sobre el tema. Sin embargo, esta compilación data de 1989, siendo casi nula la producción de artículos de los docentes acerca de temas que aborden el diseño curricular y la determinación del perfil en los últimos tres años. Por esta razón, entre otras, es que se decidió entrevistar personalmente a los expertos.

La información obtenida en la investigación documental permitió establecer seis categorías básicas de análisis, que aglutinan las características encontradas en los distintos documentos consultados. Éstas se dividen en:

1. *Dominio cognoscitivo*: incluye procesos, estructuras y estrategias cognoscitivos, tales como pensamiento, memoria, atención, comprensión, solución de problemas, razonamiento, estrategias de aprendizaje y de solución de problemas, etc.
2. *Dominio axiológico*: incluye valores relacionado con la profesión, con la sociedad y consigo mismo.
3. *Dominio de personalidad*: incluye características que expresan una cualidad psicológica personal del sujeto: facilidad de comunicación, flexibilidad, madurez, etcétera.
4. *Dominio económico*: incluye las características socioeconómicas del estudiante a su ingreso, progresión y egreso de la carrera y el puesto que ocupa siendo un profesional.
5. *Dominio social*: incluye su proyección y participación en la sociedad, más allá de su círculo familiar.
6. *Dominio académico-profesional*: incluye los conocimientos y habilidades adquiridas durante la preparación académica y que debe utilizar durante su desempeño profesional.

Esta categorización nos facilitó determinar la frecuencia con que se presentan, en cualquiera de los dominios, las distintas características, y por lo tanto, identificar, con mayor precisión, las habilidades y destrezas que en los diversos documentos se plantea, que debe poseer el psicólogo en formación.

La distribución de las características fue de la forma siguiente:

- Dominio cognoscitivo, 7.14%
- Dominio axiológico, 16.07%
- Dominio de personalidad, 19.65%
- Dominio económico, 3.57%
- Dominio social, 7.14%
- Dominio académico-profesional, 46.42%

Al parecer, las características señaladas en los diversos documentos como fundamentales enfatizan las académicas-profesionales, ocupando un rango de menor interés las de personalidad, las cognitivas y, sobre todo, las económicas.

Un punto importante que apareció durante esta investigación, fue la identificación de que no existe una clara diferenciación entre los distintos momentos en que deben desarrollarse tales características deseables en nuestros estudiantes. Sólo se pudieron identificar el de ingreso y el de egreso. Tratando de aclarar este punto, se procedió a consultar personalmente a los expertos.

Una de las primeras interrogantes a ser contestadas por ellos fue determinar el perfil o perfiles que debían desarrollarse a lo largo de la carrera, partiendo de los distintos dominios que el futuro psicólogo debe poseer para un adecuado desempeño de su quehacer profesional. La solución al problema no fue tan simple para el experto, ya que requería considerar, por un lado, la conceptualización de lo que el psicólogo debe conocer, las destrezas que debe desarrollar y, por otro, la existencia de un entorno social que posee una visión muy particular de lo que es el campo laboral del psicólogo.

Se identificaron 20 expertos que cumplieron con los requisitos de ser expertos en la formación del psicólogo tanto a nivel de pregrado como de posgrado, y que satisficieron el criterio de haber ejercido un

mínimo de 10 años en esa función. También que tuviesen prestigio académico en su área de especialidad y que estuvieran haciendo investigación.

De los 20 expertos, se logró entrevistar a 15, mediante una entrevista semidirigida, donde se indagaba sobre los siguientes tópicos:

1. Características del estudiante modelo,
2. Definición de lo que es un perfil e identificación de sus distintos momentos.
3. Variables y constantes que deben considerarse en la estructuración del perfil del psicólogo.

En relación con la caracterización del estudiante modelo:

- a) Tres de los quince expertos coinciden en afirmar que es afortunado la no existencia de una caracterización inicial del estudiante modelo. Siendo lo más importante para ellos, la identificación de características bien definidas, como podrían ser sus perfiles en el dominio de contenidos, en la realización de tareas complejas y considerando, además, que el desempeño de los estudiantes independientemente de ser exitoso o deficiente puede ser apoyado o desarrollado por el mismo profesor o por servicios especializados.
- b) El estudiante en general debe poseer como características esenciales para un eficiente desempeño académico y profesional lo siguiente:
 - Un buen nivel en el dominio cognoscitivo (estrategias de aprendizaje, estilos cognoscitivos, etc.)
 - Un buen nivel en el dominio de la personalidad,
 - Un buen nivel en el dominio social.

Se minimizó la influencia del dominio académico-profesional, la influencia del axiológico y del económico. Este sesgo de los expertos requiere ser tomado en consideración, dado que podría reflejarse en las actividades del cambio y la evaluación curricular.

En cuanto a la definición de los diferentes momentos en el establecimiento del perfil o los perfiles, se encontró que los expertos sólo establecen diferencias, fundamentalmente, entre el perfil de ingreso y el perfil de egreso, y dejan de lado otros momentos importantes de la preparación dentro y fuera de las aulas universitarias: el perfil académico y el perfil profesional.

Se coincide en la necesidad de establecer el perfil del psicólogo general, donde las especializaciones sean producto de estudios de posgrado.

Finalmente, ¿cómo se aprende a investigar en psicología?. En el mejor de los casos se aprende a investigar por imitación: estando al lado del que investiga. Y lo que se aprende, al lado del investigador, es a reproducir la investigación que se acepta en la comunidad científica. Investigación que hemos llamado «deducible» (Negrete, Castañeda y López, 1989) y que no necesariamente sirve para resolver problemas nacionales.

Por investigación «deducible» entendemos aquella que: a) es reproductiva y, b) se liga a la investigación *per se*.

En cambio, la investigación «no deducible» busca soluciones a los problemas nacionales. Es una forma de hacer ciencia nacional.

Hacer «ciencia nacional» es realizar investigación «deducible» pero también «la no deducible». No es hacer ciencia nacional por nacionalismo, sino que es equivalente a hacer ciencia que busca solución a los

problemas. Buscar la solución a los problemas no implica resolverlos, pero sí supone apuntar a su solución (Castañeda, López y Reyes, 1992).

Sin embargo, y aun cuando aceptamos que lo anterior resulta valioso, en el aprendizaje artesanal de hacer investigación nacional se suscitan algunos problemas derivados del tipo de condicionamiento instrumental bajo el que se modelan ciertos «saberes prácticos» del investigador. Por ejemplo, el sistema reconocedor de méritos académicos reconoce, entre otros objetivos, el de producir «artículos». Un «artículo» aceptado es, en lo general, un «artículo deducible», que contiene investigación «deducible» y que por lo tanto no ofrece, necesariamente, solución a los problemas nacionales, pero que es muy bien aceptado en la comunidad.

En términos comunes, la producción del científico es gratificada por incrementos en becas y premios que alivian las urgencias de un exiguo salario y/o mejoran el insuficiente o deteriorado equipo de investigación. Tales incentivos están a cargo directo de las instituciones hechas «*ad hoc*», como es el caso de la Dirección General de Personal Académico de la UNAM (DGAPA), el Sistema Nacional de Investigadores (el SNI), el CONACyT, y por el reconocimiento de méritos científicos a cargo de asociaciones científicas, editores de revistas y libros y corporaciones transnacionales del sector productivo interesadas en la producción del investigador.

Los criterios que se utilizan por tales agencias establecen los apoyos e incrementos suponiendo una producción numérica cuya calidad y trascendencia está determinada, de manera circular, por el subsistema reconocedor de méritos científicos. Pero tal sistema carece de la capacidad de dar explicaciones sobre el origen de las investigaciones, en términos de los intereses de grupos nacionales de investigación, de los intereses de los diversos departamentos, centros e institutos de la UNAM y de las instituciones que hacen investigación, y fundamentalmente de nuestro país, el que acepta que la investigación científica es importante para su desarrollo económico.

Tal sistema de «control ingenieril» está orientado a promover la producción científica bajo una suposición de uniformidad estructural donde, actuando directamente sobre el individuo y su equipo, y no sobre su organización productora, y no sobre su ubicación en la ciencia y tecnología nacionales, se produce ciencia. El sistema parece atender más al flujo entre insumos (salarios y equipo) y productos (publicaciones) que a parámetros deseables e importantes de la investigación científica nacional. Las innumerables críticas aparecidas durante los últimos tiempos en la comunidad científica, son una buena muestra de que los criterios de evaluación, por ejemplo, «los uniformes», no son los deseables.

Es explicable el porqué tal sistema de control no puede atender a los problemas estructurales de la investigación: porque está en manos del editor extranjero o del que asignó el apoyo económico, mismos que no pueden -ni tienen por qué- juzgar un trabajo científico en un contexto diferente del de su «*ethos*», debido a que, regularmente no es el nacional, o si lo es, tal vez no sea el de la disciplina particular que evalúan, como sucede en el caso de la producción psicológica nacional donde los trabajos son juzgados por científicos expertos en sus disciplinas, pero novatos en los trabajos relevantes para el campo psicológico y desconocedores del avance de la disciplina a nivel nacional. Un ejemplo claro de ello son los criterios de evaluación del SNI, con los que se premia a investigadores de nivel II y III y paradójicamente se alienta a investigadores jóvenes, que regularmente son ayudantes de otros investigadores, que por su edad (más de 40 años) y por el desarrollo desigual de la disciplina psicológica, no reúnen las suficientes publicaciones que se piden, dejándolos sin el reconocimiento y el apoyo económico.

En el seno de un patrón de industrialización con seria dependencia tecnológica, como es nuestro caso, un porcentaje mínimo de la tecnología avanzada es nacional. Y con un modelo de «condicionamiento instrumental» como el que se señaló, difícilmente se propiciarían avances al respecto. Como tampoco se lograrán si no se establecen los mecanismos que favorezcan las relaciones horizontales entre los investigadores y la formación de equipos de investigación fuertes, alrededor de temas centrales para el país.

Es necesario analizar aquí, que muchos de nuestros investigadores han tenido que ser formados en el extranjero por incapacidad de nuestro sistema de posgrado, y que su investigación individual, la mayoritaria entre ellos, guarda estrechos nexos con los centros y con los equipos humanos extranjeros de las universidades y países en los que se formaron, en contraste con su casi inexistente relación horizontal con otros investigadores en los centros de trabajo, tanto de la UNAM como de otras instituciones, lo que contribuye a aumentar la atomización y la fragmentación que caracteriza nuestra investigación.

Con tal estado de cosas en la formación de nuestros posgraduados, podríamos estar propiciando que les resultara poco interesante que su investigación fuera de alguna utilidad a la institución educativa y al país, dado que su meta respondería, al igual que la de sus profesores, a los criterios de evaluación y a las demandas que subyacen a la «modernización».

BIBLIOGRAFÍA

CASTAÑEDA, F.S., O.M. LÓPEZ y A. ARRIOLA

(1993). La representación que investigadores y expertos tienen sobre el perfil del psicólogo en formación. III Reunión Nacional y II Internacional sobre Pensamiento y Lenguaje. Querétaro, Qro. 20 al 22 de octubre de 1993.

CASTAÑEDA, F.S., O.M. LÓPEZ y L.I. REYES,

(1992). «Producción de ciencia nacional, modernización de la educación superior y las paradojas del posgrado». Omnia. Revista de la Coordinación General de Estudios de Posgrado, año 7, número especial: 57-97.

NEGRETE, J., S. CASTAÑEDA y M. LÓPEZ,

(1989). «Notas para la ubicación de la investigación y el posgrado frente al problema de la modernización». *Consulta para la modernización de la educación*, organizado por la SEP, en 1989.

LÓPEZ, O.M., F.S. CASTAÑEDA y L. VEGA

(1989). «La psicología educativa en el posgrado de la UNAM: desarrollos recientes en investigación y docencia», en J. Urbina (Comp.), *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México, UNAM: 457-471.

RIBES, I. E.

(1989). La psicología: algunas reflexiones sobre su qué, su por qué, su cómo y su para qué, en J. Urbina (Compilador), *El psicólogo. Formación, ejercicio profesional y prospectiva*. México, UNAM.