



EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PARA OPTIMIZAR LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO CLÍNICO*

EVA MARÍA
ÉSPARZA MEZA**
Y BERTHA BLUM
GRYNBERG***

Resumen

En este trabajo se presentan los datos derivados de la evaluación realizada al “Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico”, con la finalidad de ponderar si el proceso educativo que propone es adecuado para proporcionar una preparación educativa de calidad y eficacia. La investigación comprendió dos etapas, en la primera se evaluaron los resultados del proceso de formación, considerando las características de las acciones formativas del Programa, el índice de eficiencia terminal, el aprovechamiento escolar y el índice de titulación; la segunda consistió en un estudio de seguimiento de egresados, para evaluar su trayectoria profesional y escolar una vez que terminaron los estudios. Aquí se presentan únicamente los resultados de la primera etapa.

Palabras clave: Evaluación de programas, formación profesional, educación superior.

Abstract

This study presents the information derived from the evaluation realized to the " Program to optimize the education and professionalization of the clinical psychologist ", to evaluate if the educational process that it proposes is adapted to provide an educational preparation of quality and efficiency. In the first stage, there were evaluated the results of the process of training, considering the characteristics of the formative actions shares of the Program, index of terminal efficiency, school utilization and index of qualifications. The second stage consisted about a graduated follow-up study, to evaluate their professional and school path as soon as they finished their education. Here we are presenting only the results of the first stage.

Key words: Evaluation of programs, vocational training, higher education.

* Estos resultados forman parte de la tesis de maestría titulada Evaluación del Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico”: Estudio de seguimiento.
** Académica de la Facultad de Psicología de la UNAM. Adscrita a la Coordinación de Psicología Clínica
Correo e: avedelparaiso28@hotmail.com
*** Académica de la Facultad de Psicología de la UNAM, Coordinadora del Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico
Correo e: gustavoybony@yahoo.com
Ingreso: 31/10/08
Aprobado: 15/09/09



Introducción: Contexto de la educación superior

Las instituciones de educación superior (IES) en nuestro país, constituyen los espacios donde se prepara profesionalmente a los cientos de miles de jóvenes que demandan una formación de calidad, que en el futuro les permita acceder al mercado laboral.

El sistema de educación superior capta aproximadamente al 55% de los egresados de bachillerato (ANUIES, 2000), aunque en un país con tantas limitaciones económicas, la educación superior enfrenta grandes retos: por un lado, es necesario responder a la creciente demanda educativa con programas de calidad, aspecto que nos coloca en una posición de desventaja a nivel internacional, especialmente frente a los países más desarrollados en donde las IES cuentan con mayores recursos y la demanda de servicios educativos es menor. En este sentido, algunos autores (ANUIES, 2003; Herrera, 1993) consideran que la masificación de la educación, que comenzó en la década de los setenta del siglo pasado, en lugar de beneficiar la calidad de la formación y el ejercicio profesional de sus egresados, produjo un empobrecimiento general de la formación que se amplificó debido a la falta de regulación profesional; la masificación tampoco generó una distribución equitativa del conocimiento, sino que propició una gran desigualdad en la formación profesional.

Por otra parte, el sistema de educación superior tendrá que realizar un titánico esfuerzo para proporcionar una formación diversificada, así como lograr mayor eficacia y eficiencia de los programas educativos, acordes a los criterios internacionales y que respondan tanto a las necesidades sociales como laborales.

Para que la educación superior pueda adecuarse a las demandas sociales es necesario que se erija como uno de los valores principales de la nación y, por lo tanto, constituya una inversión prioritaria. Sin embargo, las políticas

actuales parecen ir en el sentido opuesto, pese a que la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) estableció en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (1998) la urgencia de reorientar la educación superior hacia el logro de objetivos como la pertinencia, financiamiento, equidad, elevación de la calidad de la enseñanza, así como ajustarse al impacto de las nuevas tecnologías del conocimiento y la información.

La UNESCO plantea además que la formación profesional debe adecuarse a las necesidades sociales, mejorar la docencia y calidad de los programas integrando los conocimientos teóricos con los prácticos de alto nivel, de tal manera que se logre superar el predominio cognitivo de las disciplinas y se impulse la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis crítico, la reflexión y el trabajo en equipo. Un arduo trabajo se tiene que hacer para alcanzar dichas metas.

La educación superior y la profesión de psicología

El concepto de profesión se relaciona con mucha frecuencia al de formación profesional, de modo que una profesión se define por el hecho de adquirir preparación, es decir, conocimientos altamente especializados, en una institución educativa de nivel superior. Freidson (2001) considera que la denominación profesión pertenece a una categoría más amplia: la de ocupación, ésta se transforma en profesión cuando se somete a un riguroso proceso de profesionalización, proceso que determina a la profesión como una clase distintiva y organizada de ocupación, en donde sus miembros se identifican principalmente por su actividad y secundariamente por su estatus o categoría educativa.

La psicología como profesión sistematizada, independiente de la medicina, la religión y del chamanismo, nace a finales del siglo XIX; no obstante, comienza a tomar mayor relevancia a

partir de la primera mitad del siglo xx, en que surgen y se desarrollan diversas corrientes psicológicas que influenciaron de diversas maneras el ejercicio profesional de la disciplina. En nuestro país más que iniciarse a partir de las demandas sociales, comienza dentro del ámbito académico con la cátedra de Fray Alonso de la Veracruz en la Real y Pontificia Universidad (Jurado, 1982). Sin embargo, el campo profesional es muy reciente, Lara (1993) señala que la psicología como profesión no existía todavía a mediados del siglo xx y no se expedía el título de licenciado en psicología. Antes de la década de los sesenta, época en que la carrera empieza a ser reconocida, la planta docente que enseñaba psicología era ajena a la misma, ya que estaba conformada por médicos, pedagogos, filósofos, psiquiatras y psicoanalistas.

La demanda por cursar la carrera se incrementó rápidamente, siendo necesario recurrir a la improvisación de profesores mediante los ayudantes, quienes generalmente eran estudiantes recién egresados que carecían de la experiencia profesional necesaria para la enseñanza. El campo profesional en aquel tiempo era muy limitado, lo cual contribuyó a que muchos de los egresados se dedicaran a las funciones docentes debido a la constante creación de escuelas de psicología.

Para la década de los setenta se abren nuevos espacios laborales, especialmente en el área de la psicología clínica y en la del trabajo; no obstante, las funciones del psicólogo se restringían a la aplicación de pruebas psicológicas para el diagnóstico. En esa época, los psicólogos se consideraban como ayudantes del psiquiatra, es decir, profesionales de segunda clase; en este sentido, podríamos decir que la psicología como profesión nace identificada con actividades de tipo subprofesional, fenómeno que hasta el día de hoy continúa siendo uno de los principales problemas de la profesión y que constituye el principal desafío de la formación profesional del psicólogo clínico (Galindo, 1994).

La formación profesional del psicólogo clínico

Desde que la carrera de psicología comenzó a impartirse, la demanda de estudiantes para formarse en esta disciplina creció aceleradamente. De 44 alumnos que cursaban la carrera en 1943 (Gamiochipi, 1993), se pasó a 1,000 en 1968, ya para finales de la década de los setenta la matrícula escolar ascendía a más de 17 mil estudiantes; en los noventa se incrementó a más de 28 mil. Al cierre del siglo xx, la psicología ocupó el 10° lugar en población estudiantil con una matrícula nacional de aproximadamente 32 mil alumnos. Pero al comienzo del nuevo milenio se ubica en el 8° lugar entre las carreras de mayor solicitud, con una población de alrededor de 50 mil estudiantes. Si bien la población se incrementó desmesuradamente, la cantidad de estudiantes que egresa de la carrera se ha caracterizado por ser muy inferior en relación a la matrícula y, aunque ha variado de una década a otra, se mantiene entre el 12 y 17%. Así, por ejemplo, en el año 2000 la matrícula registrada fue de 47,166 alumnos, pero solamente egresaron en ese año 5,873 y se titularon todavía menos: 3,662 alumnos (ANUIES, 1997; 2001a).

En opinión de Lara (1983), el excesivo incremento de la matrícula escolar de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ocasionó serios problemas en la calidad de la enseñanza, ya que no se disponía de la infraestructura necesaria, ni en lo académico para la formación ni en lo profesional en cuanto a las posibilidades de trabajo. Asimismo, la sobrepoblación afectó la profesionalización de la carrera, la preparación se tornó demasiado teórica quedando desvinculada de la práctica correspondiente; de esta forma, el entrenamiento profesional que se ha venido proporcionando deja mucho que desear, situación que se refleja en la calidad del ejercicio profesional o mejor dicho subprofesional de los egresados (Cueli, 1983).

Los resultados de los pocos estudios de seguimiento de egresados que se han realizado, confirman las deficiencias en la formación, especialmente debido a la falta de articulación entre los contenidos teóricos y la práctica (López y Burgos, 2003; Macedo, 2003; Verdugo-Lucero *et al.*, 2005).

Si consideramos que, desde que comenzó a impartirse la carrera el área clínica ha sido la más solicitada por parte de los alumnos, se comprenderá por qué la calidad de la formación del psicólogo clínico se ha visto tan afectada. La preparación se caracterizó por privilegiar la información teórica sobre la práctica clínica, ya no digamos la supervisión, que ha estado ausente, este hecho influyó de manera importante a que la identidad del psicólogo clínico se asociara al de un profesionista de segunda, ayudante del psiquiatra, limitado a realizar funciones de psicodiagnóstico.

En contraste, una formación profesional de calidad implica un proceso educativo que se organiza para que los alumnos adquieran los conocimientos, habilidades, actitudes y valores éticos (actualmente denominados competencias) acordes al perfil profesional establecido a partir de los requerimientos del ejercicio de la profesión. Desde este enfoque, el psicólogo clínico debe recibir una preparación profesional que le permita desarrollar actividades de diagnóstico, intervención psicoterapéutica e investigación.

La preparación del psicólogo clínico no debe continuar siendo esencialmente teórica, es indispensable que el alumno aprenda haciendo aquello que se exigirá de él una vez que termine sus estudios profesionales. Sólo mediante la práctica clínica supervisada en escenarios reales, los conocimientos teóricos adquieren significado, de otra manera quedan descontextualizados y el alumno no sabrá cómo aplicarlos cuando se encuentre ejerciendo la profesión. Diversos autores (Castañeda, 1999; Díaz Barriga y Saad, 1996; Macotela, 2007) apoyan el empleo de un modelo de formación integral para preparar a los aspirantes a psicólogos, en este paradigma

se considera que el programa de estudios debe incluir suficientes experiencias de aprendizaje donde se articulen adecuadamente la teoría y la práctica. Una enseñanza verdaderamente formativa requiere amplios periodos de estancias prácticas en escenarios reales, bajo la supervisión de un profesional experto; la formación *in situ* que implica una práctica clínica reflexiva permite al estudiante adquirir las competencias necesarias para afrontar y resolver los problemas que surgen en la práctica.

Como se mencionó antes, una de las deficiencias más graves en la formación del psicólogo clínico ha sido la falta de vinculación entre la enseñanza teórica y el desarrollo de competencias en la práctica; con la finalidad de compensar algunas de estas carencias se puso en marcha El Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico, como parte de una experiencia piloto de la Facultad de Psicología de la UNAM.

Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico

En la conformación del Programa, se consideró como premisa básica, que la preparación profesional del psicólogo clínico requiere de suficiente práctica clínica *in situ*, donde la supervisión adquiere un carácter ineludible, ya que de otra manera el egresado continuará insertándose en actividades subprofesionales que representan un enorme desperdicio de los recursos invertidos en su formación profesional. El Programa se fundamentó en el supuesto de que la profesionalización es un proceso destinado a garantizar el logro de conocimientos y habilidades que permitan al egresado concebirse como parte activa de la realidad social en que está inmerso y frente a la cual se desempeñará como profesional responsable.

El objetivo de este Programa piloto fue proporcionar, a una selección de alumnos del



área de psicología clínica, una formación profesional cuyo eje rector predominante fue la vinculación entre la teoría y la práctica clínica supervisada. Se formaron cinco generaciones de estudiantes en el periodo comprendido entre 1995 y 2000, año en que los alumnos de la última generación terminaron su servicio social y estancia práctica. Para cumplir con los objetivos planteados fue necesario disponer de suficientes espacios donde los alumnos tuvieran la oportunidad de “practicar haciendo” las competencias inherentes al ejercicio de la psicología: el psicodiagnóstico, la intervención psicológica, evaluación, prevención, trabajo interdisciplinario e investigación. Además, durante la formación, los alumnos recibieron supervisión con el objetivo de que aprendieran las prácticas adecuadas de un ejercicio profesional responsable y ético. De esta manera, los alumnos permanecieron en el Programa durante un periodo de dos años que comprendió la formación teórico-clínica de los tres últimos semestres de la carrera y que se impartió en las instalaciones de la Facultad de Psicología, la práctica clínica que se llevó a cabo en diversas instituciones públicas y que se supervisó tanto *in situ* como de forma externa, el servicio social y el desarrollo de la investigación para el trabajo de tesis.

Evaluación de programas

Todo programa educativo debe someterse a un minucioso proceso de evaluación con la finalidad de verificar si se desarrolló conforme a lo planeado, así como identificar sus efectos en el aprovechamiento, actitudes y trayectorias posteriores de los alumnos. La información derivada de este proceso es crucial para optimizar el uso de los recursos y tomar decisiones más adecuadas respecto al establecimiento de planes y programas. Anderson y Postlethwaite (2006) definen evaluación como un proceso sistemático para obtener información acerca de las características, actividades y resultados de un programa;

interpretar dicha información en función de determinados indicadores de referencia, con la finalidad de determinar su eficacia y eficiencia; y tomar decisiones que mejoren la calidad de los programas.

En la actualidad se considera que en materia de evaluación es necesario disponer de un conjunto de indicadores que además de constituir un enlace metodológico útil para facilitar el proceso evaluativo, permiten también determinar el grado en que un programa alcanzó las metas propuestas. Así pues, los indicadores ofrecen información sobre el funcionamiento de todo un programa o bien sobre algunos de sus componentes. Los indicadores se clasifican en indicadores sobre el funcionamiento del proceso e indicadores de resultados, los primeros se refieren a los datos acerca de las acciones que se llevaron a cabo para lograr la transformación de los participantes, incluyen las actividades concretas de los alumnos durante el desarrollo del programa, y se pueden presentar en términos cuantitativos o bien describir la naturaleza de las acciones desarrolladas. Los indicadores de resultados tienen relación con el perfil final de los estudiantes, se refieren a las nuevas capacidades y habilidades de los alumnos; expresan tanto la cantidad como la calidad de los resultados obtenidos por un programa, entre éstos se encuentran el rendimiento académico, el índice de eficiencia terminal, el desempeño laboral vinculado a la formación, etcétera (Barbier, 1993; Carmena *et al.*, 2005).

La evaluación es una manera de garantizar la optimización de los programas de formación, ya que si no se conocen los resultados del proceso no hay forma de legitimar la calidad de la educación que estamos impartiendo.

Método

La investigación que aquí se reporta tiene el objetivo de evaluar la eficacia del Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización



del Psicólogo Clínico, a fin de proporcionar la formación profesional idónea a los alumnos que participaron en él.

Se elaboró un diseño de investigación evaluativa en dos etapas: En la etapa I se realizó un análisis del proceso de formación empleado por el Programa para desarrollar las competencias profesionales básicas del psicólogo clínico. En esta fase se describen las acciones formativas que condujeron al logro de dichas competencias. En la etapa II se realizó un estudio de seguimiento de egresados, empero, por motivos de espacio solamente reportamos los resultados concernientes a la primera etapa. Este trabajo se realizó seis años después de que egresara la última generación de alumnos formados dentro del Programa.

Participaron 138 alumnos que se prepararon profesionalmente en el Programa, conformando cinco generaciones comprendidas entre 1995 y 2000.

Para el análisis del proceso de formación seguido por este Programa, se seleccionaron los siguientes indicadores: 1). Descripción de las fases del proceso en el que se incluyen las acciones educativas efectuadas para preparar a los estudiantes, 2). Número de horas de práctica clínica supervisada, 3). Instituciones que constituyeron los espacios de la práctica, 4). Actividades desempeñadas por los alumnos durante la práctica clínica y el servicio social, 5). Índice de eficiencia terminal, 6). Promedio (aprovechamiento) de egreso, y 7). Índice de titulación.

Resultados

El Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del Psicólogo Clínico de la Facultad de Psicología de la UNAM (conocido como “programa piloto de clínica”), surge ante la necesidad de contar con un programa de formación profesional que incluyera a la vinculación teórico práctica como eje rector de la enseñanza. El Programa se fundamentó en el enfoque de enseñanza integral, los conocimientos teóricos se articularon

con la práctica clínica supervisada en el ámbito del ejercicio profesional real del psicólogo.

Los objetivos educacionales planteados por el Programa se elaboraron a partir de las competencias señaladas en el perfil profesional del psicólogo clínico:

- a). Diagnosticar (evaluar) trastornos psicopatológicos. Implica la aplicación de técnicas y procedimientos psicológicos que permitan identificar, delimitar, aplicar e integrar un psicodiagnóstico de una situación problemática dentro de un contexto determinado.
- b). Planear y aplicar diversas técnicas de intervención psicoterapéutica, como terapia breve, focalizada, intervención en crisis, psicoprofilaxis quirúrgica, terapia de orientación y apoyo, etcétera, en diferentes modalidades, como puede ser individual, familiar o de grupo y dirigidas a diversos grupos de edad.
- c). Trabajar de manera interdisciplinaria con otros profesionales que laboran en las instituciones donde se llevaron a cabo las estancias prácticas.
- d). Realizar, además de la práctica clínica, el servicio social y el trabajo de tesis integrados al programa de formación. Se planeó alcanzar cuando menos un 70% de titulación.

A continuación se presentan los resultados del Programa en cuanto al logro de los objetivos, tomando en consideración los indicadores antes mencionados.

- 1). Indicador descripción de las fases del proceso formativo, el Programa comprendió las siguientes fases: A.- Elaboración del Programa, aprobación de la convocatoria y selección de alumnos. B.- Proceso de formación mediante un modelo de inducción, observación, diagnóstico de problemáticas, intervenciones psicológicas y reporte de actividades. C.- Titulación.

A. Elaboración del Programa. Una vez que el Programa se elaboró, se sometió a la aprobación

de las autoridades académicas de la Facultad. Asimismo, fue necesario contactar con diversas instituciones para que aceptaran a alumnos en formación. Después de que quedó instalada la infraestructura de operación del Programa, se abrió la convocatoria de ingreso para estudiantes que iban a cursar el séptimo semestre en el área de semi especialización de psicología clínica. Se consideraron como requisitos de ingreso un promedio superior a 8.5 y ser alumno regular de tiempo completo; los aspirantes se sujetaron a una entrevista para determinar su nivel de interés, compromiso y responsabilidad. El Programa tuvo una duración de cinco años durante los cuales se prepararon cinco generaciones de alumnos, un total de 138 psicólogos clínicos, 88.4% (122) de los egresados son mujeres y el 11.6% (16) hombres; se aceptaron en promedio a 27 alumnos por generación, aunque el número de estudiantes varió de una generación a otra en función de los espacios disponibles en los ámbitos laborales.

B. Proceso de formación. Una vez seleccionados los alumnos, permanecieron en el Programa durante el 7°, 8° y 9° semestres de la carrera y el servicio social, que tuvo la duración de un semestre para algunas instituciones y de dos para otras, lo cual constituyó un total de 2 o 2½ años de preparación en el área clínica. Los contenidos teóricos de las asignaturas se impartieron en las instalaciones de la Facultad, aunque adicionalmente asistieron a talleres y cursos complementarios organizados tanto por el Programa como por las distintas sedes. Durante el 7° semestre, los estudiantes realizaron visitas a los escenarios con la finalidad de que eligieran uno para su estancia práctica; en ese lapso la enseñanza fue principalmente teórica y se apoyó con videos, demostraciones, ejercicios de juego de roles, etc.

B.1.- Práctica clínica supervisada. El periodo de práctica clínica institucional comenzó formalmente en el 8° semestre de la carrera

y comprendió también el servicio social. La estructura formal de la práctica fue la misma para los semestres octavo y noveno, ya que los estudiantes asistían a la universidad tres días a la semana para cursar las asignaturas, en tanto que a las instituciones correspondieron dos días con 12 horas de práctica semanal, aunque ya para la fase de servicio social asistían diariamente. Es importante resaltar que la práctica recibió supervisión tanto *in situ* como externa, la primera proporcionada por un supervisor adscrito a la propia institución, en tanto que la externa estuvo a cargo de un profesional experto en los problemas que se atendían en los centros; tuvo una periodicidad semanal y se impartió en grupos de dos a cuatro estudiantes, aunque en algunos casos fue individual. La supervisión constituye uno de los factores más importantes de la formación y en conjunto con la experiencia de la práctica, representa la diferencia esencial entre la preparación que reciben la mayoría de los estudiantes y la que se ofreció a los participantes en este Programa. Por otra parte, la organización de las actividades prácticas siguió un modelo de formación basado en un proceso gradual y sucesivo de adquisición y ejercicio de competencias que comprendió las etapas de: a) inducción, cuya finalidad fue que los alumnos se adaptaran a las actividades y políticas de la institución; b) observación, fase en la que los estudiantes fueron ubicados en un servicio o actividad dentro del escenario institucional, con el propósito de observar el trabajo psicológico del adscrito; c) diagnóstico, se asignaron pacientes o usuarios a los alumnos para que realizaran actividades de entrevista y evaluación psicológica y posteriormente integrar un psicodiagnóstico que incluyera sugerencias de tratamiento psicológico; d) intervenciones psicológicas, actividad que comenzó a realizarse a partir del noveno semestre, implicando intervenciones de tipo psicoterapéutico en diferentes modalidades: terapias breves, focalizadas, de apoyo, psico-

profilaxis quirúrgica, terapias individuales, de grupo, familiares, etc., así como intervenciones educativas y/o sociales; c) entrega del reporte de actividades, al final de cada semestre los alumnos fueron evaluados conforme a su desempeño integral, tanto en los aspectos teóricos de las asignaturas como en la práctica desarrollada en las instituciones.

- 2). El número de horas de práctica clínica supervisada representó otro de los indicadores para evaluar la eficacia del proceso educativo. Al término del proceso de formación, los estudiantes del Programa lograron entre 1,000 y 1,100 horas de práctica clínica supervisada para aquellos alumnos que hicieron el servicio social regular, es decir de un semestre de duración y de 1,500 horas para los que realizaron servicio social con duración de dos semestres.

B2.-Actividades complementarias. Además de las actividades obligatorias contenidas en el plan de estudios, los alumnos asistieron desde el comienzo del Programa a sesiones grupales de psicoterapia didáctica cuya finalidad radicó en que los estudiantes dispusieran de un espacio adecuado para afrontar la ansiedad y temores derivados de su inserción en el ámbito laboral real. Asimismo, se organizaron una serie de actividades extracurriculares tanto dentro de la Facultad de Psicología como en las instituciones participantes, cuyo propósito fue ofrecer a los estudiantes conocimientos teóricos o prácticos no contemplados en el currículum vigente y que apoyaron de manera sustancial el trabajo desempeñado en las instituciones. De esta forma, se impartieron 8 cursos y /o talleres intersemestrales con una duración de entre 15 y 30 horas en las instalaciones universitarias y 24 cursos organizados por los diversos centros. Adicionalmente, los alumnos participaron en congresos, simposios y jornadas clínicas.

- C. *Fase de Titulación.* Si bien la titulación es un requisito para obtener el grado académico,

el currículum vigente no contemplaba el proceso como parte de la carga curricular, de tal modo que era el propio estudiante quien debía encargarse de este paso. El Programa se propuso desde su diseño incluir esta fase como parte del proceso formativo, para ello se introdujo en el 9º semestre la asignatura métodos y técnicas de investigación, correspondiente al plan de estudios del área de psicología social, con el fin de que los alumnos contaran con las herramientas metodológicas necesarias para elaborar sus proyectos de investigación, que al mismo tiempo sirvieran para titularse y respondieran a las necesidades de investigación de la institución en la que realizaron sus estancias prácticas. Inicialmente se pretendió que mediante esta acción los alumnos desarrollaran sus trabajos de tesis simultáneamente a sus actividades prácticas, de tal forma que pudieran titularse en un periodo breve (año, año y medio) posterior al egreso, aspecto que no se logró ya que alrededor del 40% de los egresados (tabla 3) demoraron más de dos años en titularse y el 22% no se habían titulado al momento de realizar el seguimiento.

- 3). Instituciones participantes como espacio de la práctica. Se eligió este rubro como indicador de evaluación por considerar que todo programa de formación profesional, debe forzosamente disponer de espacios adecuados para proporcionar a los estudiantes suficientes oportunidades para aprender, haciendo las competencias que se espera posea una vez que haya egresado. En este sentido, una preparación integral se concibe como aquella que involucra a sus estudiantes en los ámbitos reales donde comúnmente se desempeña el psicólogo clínico. Para el logro de este objetivo el Programa contó con el apoyo de 14 instituciones, 10 de las cuales pertenecen al sector salud y se caracterizan por ser instituciones de tercer nivel, donde además de proporcionar asistencia clínica especializada, fungen como centros

de enseñanza e investigación, entre éstas se encuentran: Hospital Psiquiátrico Infantil “Dr. Juan N. Navarro”, Instituto Nacional de Pediatría, Hospital Centro Médico “20 de Noviembre” del ISSSTE, Hospital Infantil de México “Dr. Federico Gómez”, etc. Las instituciones citadas recibieron al mayor porcentaje de alumnos. Las otras 4 son centros donde se proporcionan servicios asistenciales y comunitarios, principalmente de tipo educativo, como Hogares Providencia y la Fundación Clara Moreno y Miramón. La asignación de los estudiantes a los diversos ámbitos de práctica se realizó en función de sus intereses y de la disponibilidad de espacios.

- 4). Actividades desempeñadas en la práctica clínica y servicio social. Respecto a este indicador, se observa que los alumnos en formación tuvieron la oportunidad de practicar las actividades descritas en el perfil profesional

del psicólogo clínico: psicodiagnóstico, intervención psicoterapéutica en diferentes modalidades e investigación. El cuadro 1 describe las actividades que realizaron los alumnos durante su estancia en los diferentes espacios institucionales y que les permitieron adquirir gradualmente las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) propias del ejercicio profesional del psicólogo clínico. Estas actividades se adecuaron a las características de la población y problemáticas que se atienden en las diversas instituciones. Así por ejemplo, la batería de pruebas psicológicas para el diagnóstico se integró de acuerdo con la edad de la población y motivo de consulta. De la misma manera, los alumnos planearon y aplicaron, con la supervisión correspondiente, diferentes tratamientos psicológicos procurando que éstos se adaptaran a la población y tipo de padecimientos atendidos.

Cuadro 1
Actividades desempeñadas en la práctica y servicio social

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

Elaboración propia

5). Índice de eficiencia terminal. La eficiencia terminal es un indicador que alude a la conclusión de un programa formativo en el tiempo reglamentario, según lo especifique el currículum correspondiente. La ANUIES (2001b) menciona que la eficiencia terminal se refiere a la relación entre el número de estudiantes que se inscriben por primera vez en un plan de estudios profesional, constituyendo a partir de ese momento una generación, y el número de egresados de la misma generación, después de acreditar en el lapso establecido todas las asignaturas que conforman el plan de estudios. Este indicador representa uno de los principales criterios para evaluar la eficacia de los programas educativos, ya que denota el grado de alcance de los objetivos con el provecho óptimo de los recursos disponibles. La tabla 1 muestra el índice general de eficiencia terminal logrado por el Programa para Optimizar la Enseñanza y Profesionalización del

Psicólogo Clínico, que fue del 92.7%, lo que significa que 138 alumnos culminaron con éxito y en el tiempo establecido el total de los créditos indicados en el plan de estudios; en tanto que 11 (7.3%) alumnos decidieron, por diversas razones, continuar en el sistema tradicional de enseñanza. Aunque la tabla describe este hecho como deserción, se puede decir que más bien implica un retiro del programa, ya que no se trata del abandono total o parcial de los estudios, sino de un cambio en la modalidad de enseñanza dentro de la misma institución educativa. En cuanto a la eficiencia terminal por generaciones, se puede observar que la segunda generación arrojó el índice más alto, ya que el total de alumnos que ingresaron al Programa terminaron exitosamente sus estudios en tiempo y forma; en contraste, la quinta generación registró el índice más bajo, pues solamente terminaron 26 de los 30 alumnos inscritos.

Tabla 1
Eficiencia terminal

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

Elaboración propia

6). Promedio (aprovechamiento) de egreso. Si bien este indicador no ofrece información precisa acerca de la capacidad del alumno para que, una vez que haya egresado de sus estudios, pueda desempeñarse efectivamente en el ámbito real de trabajo, y tampoco determina el salario cuando ingrese a la fuerza laboral, ciertos autores (Rizo, 2001;

Valle, Rojas y Villa, 2001) consideran que el nivel de aprendizaje logrado por los alumnos constituye un indicador útil para evaluar la eficiencia interna de los programas, ya que el promedio de calificaciones de un ciclo determinado es una de las mejores variables para predecir el desempeño escolar futuro de los estudiantes. De esta forma, también

representa un indicador de la responsabilidad del estudiante y permite el acceso a estudios de posgrado. En este sentido, la tabla 2 indica el promedio de calificaciones

con que egresaron los estudiantes del Programa, como puede observarse los rangos del promedio de calificaciones estuvieron entre 8.4 y 9.9.

Tabla 2
Promedio de egreso

GENERACIÓN	PROMEDIO	RANGO
1 ^a .	9.2	8.4 – 9
2 ^a .	9.1	
3 ^a .	9.3	8.5 – 9.9
4 ^a .	9.3	8.6 – 9.8
5 ^a .	9.3	8.5 - 9.9
PROMEDIO GENERAL	9.32	8.4 - 9.9

Elaboración propia

7). Índice de titulación. Constituye uno de los indicadores más importantes para determinar la eficacia de los programas de estudio a nivel superior. Desde el punto de vista de Valle, Rojas y Villa (2001) este es un valioso indicador para determinar la eficiencia interna de los programas académicos. El Programa que se evaluó en esta investigación, se planteó dentro de sus metas alcanzar cuando menos un 70% de titulación; meta que, como puede observarse en la tabla 3, fue rebasada, ya que al momento de realizar la investigación (seis años después de que egresara la última generación) el 77.5% de sus egresados ya se había titulado en un lapso de seis a nueve

años después de haber concluido los estudios formales. Cabe mencionar que el 26% de los titulados obtuvo mención honorífica. Asimismo, el 84% de los trabajos de tesis mantuvo una estrecha relación con la práctica clínica efectuada en las instituciones, respondiendo a las necesidades de investigación de las mismas. Si bien el Programa se planteó como objetivo que los egresados se titularan en un lapso no mayor a dos años, esto no se cumplió, ya que este periodo se amplió hasta nueve años y muchos de ellos todavía permanecen en calidad de pasantes; solamente el 56.6% de los titulados logró titularse en el intervalo comprendido entre 1 y 2 años.

Tabla 3
Índice de titulación

GENERACIÓN	ALUMNOS	TITULADOS	% TITUL.	TIEMPO DE TITUL. (RANGO)
1a	27	21	77.7%	6 meses – 8 años
2a	32	28	87.5%	1 – 9 años
3a	23	18	78.2%	6 meses – 7 años
4a	30	22	73.3%	1 – 6 años
5a	26	18	69.2%	1 – 3 años
TOTAL	138	107	77.5%	6 meses – 9 años

Elaboración propia

Discusión

Los resultados de la evaluación del Programa para Optimizar la Enseñanza y Formación del Psicólogo Clínico demuestran que se cumplieron los objetivos planteados en relación a preparar eficaz y eficientemente a los alumnos que participaron en él. Estos resultados se debieron a diferentes factores, entre los que destaca el grado de coherencia del Programa, ya que tanto en su diseño como en la operación se mantuvo el fundamento de proporcionar no solamente información teórica sino también la práctica correspondiente. Asimismo, la práctica clínica no obedeció a la improvisación, sino que se estructuró de acuerdo con un programa organizado y sistemático para que los alumnos fueran adquiriendo gradualmente las competencias involucradas en el ejercicio real de la profesión. En este sentido, coincide con las propuestas de Barbier (1993) y de Barrón, Rojas y Sandoval (1996), quienes consideran que una formación profesional de calidad debe estructurarse como un conjunto de actividades planeadas y organizadas para producir conocimientos, habilidades, actitudes y valores éticos necesarios para el ejercicio responsable de una profesión.

El Programa logró llevar a los alumnos de una situación inicial carente de las competencias profesionales, a otra caracterizada por la adquisición de dichas competencias, establecidas en el perfil profesional del psicólogo clínico: integrar estudios de psicodiagnóstico, llevar a cabo intervenciones psicoterapéuticas y evaluar su efectividad, trabajar en equipos interdisciplinarios y participar en investigaciones. En este aspecto, los resultados del Programa coinciden con Barbier (1993) y Shön (1987), quienes manifiestan que la eficacia de un programa educativo se pone de relieve cuando es capaz de dirigir el aprendizaje de los alumnos de una situación o estado inicial a una situación o estado nuevo, de tal manera que la adquisición de nuevas competencias son el resultado de las combinaciones

entre las acciones formativas de un programa y el aprender haciendo de los alumnos, de sus interacciones con el equipo docente, con los otros compañeros y de un proceso continuo de aprendizaje experiencial.

Vale la pena destacar el papel que jugó la supervisión, ya que como menciona Shön (1987), mediante la supervisión se crea un puente que permite unir el mundo del profesional experimentado con el del estudiante. A través de la demostración, la interpretación, la explicación y la reflexión, los alumnos aprenden aquello que no pueden aprender solamente por la imitación o la práctica intuitiva.

Otra fortaleza del Programa está en su capacidad para integrar a la formación curricular el servicio social y la titulación, que aunados a la articulación de la teoría y la práctica, así como a la supervisión, contribuyeron para que el Programa alcanzara un índice de eficiencia terminal muy superior a los reportados por el sistema de educación superior de nuestro país, ya que como señala la ANUIES (2001b), uno de los problemas más graves de la educación superior se refiere al rezago estudiantil, la deserción y los bajos índices de eficiencia terminal. Lo mismo puede decirse de los niveles de aprovechamiento y de titulación, en los que el Programa excedió ampliamente los registrados a nivel nacional.

Respecto al índice de titulación, el Programa no solamente superó su propio objetivo sino que fue muy superior al índice registrado por la propia Facultad de Psicología, ya que ésta conlleva un indicador aproximado del 37% (Díaz Barriga y Saad, 1996); también fue superior al índice nacional, que varía del 1 al 34%, aunque es necesario mencionar que los indicadores nacionales presentan una variación muy amplia debido a la estrategia metodológica con que se calculan, reflejan la relación de titulados sobre la matrícula total de estudiantes, en tanto que otros se obtienen con base en el número de egresados y otros se calculan sobre el número de alumnos que ingresan a la carrera. En este contexto, el Programa que se evaluó arroja índices confiables



tanto de eficiencia terminal como de titulación, ya que proporciona datos de cohortes reales, en las que se siguió la trayectoria de cada generación de alumnos desde que ingresaron al Programa en un mismo momento hasta el punto de egreso de los estudios (Rizo, 2001a).

La eficacia y eficiencia del Programa fueron el producto de la capacidad para conciliar los aspectos teóricos de la formación con la práctica, y aprovechar al máximo la infraestructura de que dispone la universidad, así como los recursos humanos. El Programa contó con el apoyo de una planta docente muy eficiente, y especialmente comprometida con la enseñanza. Por otra parte, el apoyo de las instituciones en donde se llevaron a cabo las prácticas clínicas también desempeñó un papel fundamental en la formación de los alumnos.

Es necesario agregar que la naturaleza piloto del Programa constituye una desventaja, ya que no todos los alumnos inscritos en el área clínica de la Facultad de Psicología de la UNAM pudieron recibir los beneficios de un programa con estas características. Sabemos que la masificación de la educación ha constituido uno de los factores que más ha deteriorado la calidad de la enseñanza, de tal forma que como señalara Ribes en 1989, ante la masificación de la población estudiantil, los programas de preparación requieren de condiciones especiales que únicamente pueden aplicarse bajo experiencias controladas de tipo piloto. Por otra parte, ante la cantidad de alumnos inscritos en la carrera, resultan insuficientes tanto los espacios adecuados para realizar la práctica como la cantidad de supervisores requeridos para guiar el desempeño de los estudiantes.

Otro aspecto a destacar, tiene que ver con el proceso de titulación, si bien el Programa evaluado superó tanto el objetivo planteado como los indicadores nacionales, algunos alumnos demoraron mucho en obtener el título profesional (ver tabla 3). Díaz Barriga y Saad (1996) señalan que uno de los problemas más importante que enfrenta la formación profesional es la demora de los egresados para titularse, fenómeno que tie-

ne serias repercusiones en el tipo de actividades profesionales desempeñadas por los egresados que ejercen sin estar titulados. El tiempo que el egresado invierte en realizar el trabajo de tesis suele ser muy largo, en ocasiones de más de dos años, situación que constituye un obstáculo para la titulación ya que es frecuente que al incorporarse al campo laboral contraiga una serie de compromisos que le dificultan la terminación de la tesis y por lo tanto la obtención del título; de esta forma el egresado se titula tardíamente u opta por permanecer en calidad de pasante indefinidamente (Legorreta, 2001). Esta condición se evidenció en los egresados del Programa que continúan sin titularse (22%), ya que al involucrarse en actividades laborales tuvieron menos tiempo disponible para desarrollar sus trabajos de tesis, de tal forma que el proceso se alargó y algunos, a diez años de haber egresado la primera generación permanecen sin titularse.

En cuanto a los resultados obtenidos, conviene realizar algunas observaciones: cabe señalar que no se incluyeron los rigores metodológicos necesarios para asegurar que las competencias adquiridas fueran solamente producto de la aplicación del programa; si bien se realizó un proceso de selección de alumnos, éstos no fueron evaluados antes de ingresar, se partió del supuesto de que al momento en que los estudiantes deciden el área de semi especialización a cursar, todavía no poseen las competencias que se supone lograrán a través de la preparación que se ofrece en estas áreas. Además, los requisitos de ingreso aseguraban ya, de algún modo, la inclusión de alumnos con un rendimiento académico alto. Por otra parte, al finalizar el proceso de formación, no se evaluó si los alumnos habían adquirido las competencias previamente estipuladas mediante instrumentos elaborados ex profeso; en su lugar la evaluación, con todo y las desventajas que ello implica, se realizó de manera informal a través de los informes proporcionados por los supervisores, adscritos institucionales y maestros. Asimismo, por diversas razones no fue posible incluir un grupo control que permitiera una



comparación más precisa respecto al logro de los objetivos.

No obstante, con la finalidad de garantizar que las competencias se adquirieron debido a la formación que se proporcionó en el Programa, en la segunda parte del estudio se llevó a cabo un seguimiento de egresados en el que se evaluaron aspectos de su trayectoria profesional como el ejercicio profesional acorde a la formación recibida, área de ejercicio, lugar de trabajo, perfil profesional, actualización y sondeo de opinión sobre la formación recibida. Estos datos se reportarán en un artículo complementario.

Finalmente, es preciso comentar que la evaluación de este Programa demostró la necesidad de que la educación superior privilegie la profesionalización de los estudiantes, ya que mediante este proceso se genera en los alumnos la certeza de que adquirieron las competencias requeridas para incorporarse al ámbito laboral; no es posible en pleno siglo XXI continuar preparando profesionistas que al egresar desempeñen actividades subprofesionales, que tienen poca o nula relación con la formación que recibieron en las instituciones de educación superior. Este hecho representa un enorme desperdicio de la educación que debe evitarse a toda costa.

Referencias

- Anderson, L. y Postlethwaite, T. (2006). "Evaluación de programas: Estudios de gran escala y de pequeña escala", en *Serie Políticas Educativas. Academia Internacional de la Educación e Instituto Internacional para la Planeación de la Educación*. <<http://www.ceneval.edu.mx/portalceneval/docs/200/Poleduc5.pdf>> [Consulta: 16/04/207]
- ANUIES (1997). *Anuario estadístico 1997*, México, ANUIES.
- ANUIES (2000). *La educación superior en el siglo XXI*, México, ANUIES.
- ANUIES (2001a). *Anuario estadístico 2000*, México, ANUIES.
- ANUIES (2001b). *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*, México, ANUIES.
- ANUIES (2003). *Mercado laboral de profesionistas en México. Diagnóstico (1990–2000)*, México, ANUIES.
- Barbier, J. M. (1993). *La evaluación en los procesos de formación*, Barcelona, Paidós.
- Barrón, T. C., Rojas, M. I. y Sandoval, M. R. (1996). "Tendencias en la formación profesional universitaria en educación" [versión electrónica] *Perfiles Educativos*, No.71
- Carmena, L. G., Asensio, A. M., De la Cuesta, G. J., Doncel, A. D. y Rodríguez, L. M. (2005). "Criterios y procedimientos de evaluación de la investigación educativa", en *Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)*. Madrid. <http://www.mec.es/cide/español/publicaciones/investigación> [Consulta: 12/04/2007].
- Castañeda, Sandra (1995). "Algunos referentes para un análisis crítico de la preparación profesional del licenciado en psicología en México", en F. G. Vázquez y G. J. Martínez (Eds.). *La formación del psicólogo en México*, México: Universidad Latinoamericana.
- Cueli, José (1983). "Historia de la psicología en la UNAM", en F. García (Ed.), *Una década en la facultad de psicología: 1973-1983 (17-26)*, México, UNAM.
- Díaz Barriga, Frida y Saad, Elisa (1996). "Un modelo de formación en la práctica del psicólogo educativo a través de la integración docencia-servicio-investigación", en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 1, No. 2, México.

Freidson, E. (2001). “La teoría de las profesiones. Estado de arte”. [versión electrónica] *Perfiles Educativos*, No. 93 (28-43), México.

Galindo, E. (agosto, 1994). “Análisis del desarrollo de la psicología en México hasta 1990”, en *Revista de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología*, No. 2, <http://www.psicolatina.org/Dos/analisis-psicol_biblio.html. [Consulta: 5/10/2006].

Gamiochipi, L. A. (1993). “Consideraciones sobre aspectos evolutivos de la Facultad, desde su creación, hace 20 años, hasta el momento presente”, en J. Urbina (Com.), *Facultad de Psicología: Testimonios de 20 años 1973-1993*. México, UNAM.

Herrera, M. A. (1993). “La formación profesional del psicólogo”, en [versión electrónica], *Perfiles Educativos*, No. 59. México.

Jurado, Samuel (1982). Sesenta años en la historia de la psicología en México (1900 – 1960). Tesis de licenciatura, Iztacala, México: UNAM.

Lara Tapia, Luis (1983). “La fundación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México”, en F. García (Ed.), *Una década de la Facultad de Psicología: 1973-1983*, México, UNAM.

Lara Tapia, Luis (1993). “20 años después: memorias en torno a la creación de la facultad de Psicología”, en J. Urbina (Com), *Facultad de Psicología: Testimonios de 20 años 1973-1993*, México, UNAM.

Legorreta, C. Y. (2001). “Factores normativos que obstaculizan el egreso y la titulación”, en ANUIES (Ed.), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*, México, ANUIES.

López, M. K. M. y Burgos, F. B. (2003). “Estudio de egresados de la licenciatura en psicología de la Universidad de Sonora”, [versión electrónica] *Colección Documentos de Investigación Educativa*. Universidad de Sonora en <http://www.egresados.uson.mx/estudiosdeopinion/Psicologia.pdf> [Consulta: 3/03/2007]

Macedo, T. M. (2003). *El subempleo como derivado del desempleo en las profesiones. El caso de psicología clínica*. Tesis de Maestría no publicada, México: Universidad Autónoma de Querétaro.

Macotela, Silvia (2007). “Replanteando la formación de psicólogos: Un análisis de problemas y algunas alternativas de solución [versión electrónica], en *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol. 12, No. 1, México.

Ribes, Emilio (1989). “Innovación educativa en enseñanza superior, reflexiones sobre una experiencia trunca”, en J. Urbina (Com), *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*, México, UNAM.

Rizo, M. F. (2001a). “Estudio de eficiencia en cohortes aparentes”, en ANUIES (Ed.), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*, México, ANUIES.

Rizo, M. F. (2001b). “Sistemas de información para el estudio de las trayectorias escolares”, en ANUIES (Ed.), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES. Propuesta metodológica para su estudio*, México, ANUIES.

Schön, Donald (1987). *La formación de profesionales reflexivos*, Madrid, Paidós.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (1989). “Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior”, en [versión electrónica], *Perfiles Educativos*, No. 79-80, México.



EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PARA OPTIMIZAR LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO CLÍNICO

Verdugo-Lucero, J. C., Monroy, G. C., Márquez, G. C. y Ceja, C. M. (2005). “La formación profesional de psicólogos: El currículum integrado y aprendizaje centrado en el estudiante (CIACE-Psicología), una experiencia diferente”. Colima, México: Facultad de Psicología, Universidad de Colima.

