

# Una reflexión crítica sobre el devenir de la psicología de la educación en México\*

GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS\*\*

Se presenta un esquema interpretativo en el que se pasa revista a algunos de los principales acontecimientos históricos de la Psicología de la Educación (PE) en nuestro país. El esquema mencionado comprende tres periodos de desarrollo de la disciplina: *a)* inicial (desde principios del siglo XX hasta los años cincuenta del mismo), *b)* de consolidación (desde los años sesenta a los ochenta del siglo XX) y *c)* actual (desde los noventa del siglo anterior hasta nuestros días). En cada uno de los periodos se señalan algunos de los hitos más relevantes, así como las características y planteamientos que la PE ha asumido como disciplina académica y profesional. De igual modo, se hacen algunos comentarios relacionados con las repercusiones que esto ha tenido dentro de la formación de los psicólogos educativos en nuestro país.

*This study offers a schematic interpretation, where some of the principal events in the history of Psychology of education in Mexico are analysed. The scheme incorporates three periods in the development of the discipline: a) Initial phase (from the beginning of the 20th century to the 1950s) b) Phase of consolidation (1960s to 1980s) and c) Contemporary phase (from the 1990s to the present day). In each of these periods, some of the more relevant milestones are highlighted. The characteristics and approaches of Psychology of Education (PE), both as an academic and professional discipline, are also included. Similarly, certain remarks related to the repercussions of these in the training of psychological educationists in Mexico have been included.*

Psicología de la educación / Historia de la psicología de la educación /

Epistemología de la psicología de la educación / México

*Psychology of Education / History of Psychology of Education / Epistemology of Psychology of Education / Mexico*



**Recepción: 30 de mayo de 2007**

**aprobación: 4 de septiembre de 2007**

\* Agradezco los comentarios y sugerencias de Frida Díaz Barriga A., María Eugenia Martínez C., Georgina Delgado C. y David Díaz M., al presente artículo.

\*\* Doctor en Psicología de la Educación y Desarrollo por la Facultad de Psicología de la UNAM. Pertenece al SNI, nivel 1. Es investigador en la Coordinación de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UNAM. Entre sus líneas de investigación están la epistemología de la psicología de la educación; la compren-

sión y composición de discurso escrito; los procesos cognitivos, metacognitivos y autorreguladores en la situación escolar. Entre sus publicaciones más recientes están: G. Hernández (1998), *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós; G. Hernández (2006), *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, México, Paidós, y G. Hernández (2005), "La comprensión y la composición de discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural", *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 107, pp. 85-117. Correo electrónico: gehero@yahoo.com

1. No confundir esta idea –la PE es una disciplina científico-aplicada– con el planteamiento aplicacionista en el sentido propuesto por Thorndike, quien definió a inicios del siglo anterior a la PE como una simple “área o campo de aplicación” de la psicología general-experimental.

## INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas han aparecido numerosos documentos que dan cuenta de los principales hitos de la psicología de la educación (a partir de aquí, PE) como disciplina científica (Coll, 1989a; Glover y Ronning, 1987; Berliner, 1992 y 1993, Hilgard, 1996). De igual manera dentro de estos trabajos y otros, también se ha discutido sobre su problemática epistemológica (Ausubel, 1969; Coll 2001a; Glaser, 1982; Rueda, 1986; Wittrock, 1992). Es decir, puede argumentarse que al presente tenemos una cierta claridad sobre las vicisitudes históricas de la PE en cuanto disciplina científica, dentro del contexto de los países desarrollados de uno u otro lado del Atlántico.

Pese a estos avances que en décadas anteriores simplemente no existían, aún estamos lejos de elaborar una historiografía completa de la disciplina con todo lo que esto implica. No obstante, es un hecho indiscutible que los desarrollos logrados hasta el momento nos permiten identificar con toda claridad las tensiones y problemáticas de índole epistemológica por las cuales la PE ha tenido que transitar en su corto devenir histórico; algunas de las más importantes son las siguientes:

- En principio, la PE debe definirse como una disciplina aplicada<sup>1</sup> que estudia los procesos psicológicos (cognitivos, afectivos, interaccionales/intersubjetivos, discursivos, etc.) como consecuencia de la participación de distintos actores involucrados (por ejemplo, agentes educativos, docentes, padres de familia, alumnos, aprendices, etc.) en procesos y prácticas educativas. Tiene como propósito fundamental encaminar sus esfuerzos científico-disciplinarios a buscar mejoras en dichas prácticas y procesos (Martínez *et al.*, 2004).
- La PE ha asumido diversos planteamientos relativos a las relaciones con la psicología general (Coll, 2001a; Glaser, 1982, Hilgard, 1996; O'Donnell y Levin, 2001). Al menos pueden identificarse dos tipos de planteamientos: el primero, que llamaremos de *dependencia*, según el cual la PE se entiende como un mero “campo de aplicación” de la psicología general (planteamiento impulsado por el psicólogo asociacionista Thorndike desde los inicios del siglo anterior), el segundo en el que se asume una *autonomía relativa* de la PE respecto a la psicología general, buscándose un mutuo enriquecimiento entre ambas (planteamiento que se ha denominado de “disciplina puente” impulsado por los estadounidenses Dewey y Judd en la primera mitad del siglo anterior y por Ausubel, Wittrock y Glaser en la

segunda mitad de este mismo siglo). Dos asuntos adicionales deben apuntarse respecto a esta problemática: 1) el primer planteamiento fue el más hegemónico en el siglo anterior, en los ámbitos disciplinar (teorización e investigación), académico (en la enseñanza) y profesional, y 2) la PE debe ser entendida no como un simple “encuentro” o mera “convergencia” entre la psicología y la educación, sino como una disciplina con derecho propio y con un objeto de estudio claramente delimitado (Wittrock, 1992).

- Asociado con lo anterior, la PE ha establecido al menos dos tipos de relaciones con las prácticas y problemáticas educativas. Según Berliner (1993) las relaciones de la PE con las prácticas educativas han transitado por tres fases,<sup>2</sup> a saber: 1) la fase de *relaciones de interés* hacia las prácticas educativas –que predomina en los inicios del siglo anterior– dada la supuesta potencialidad explicativa e interventiva de la PE para el estudio y mejora de la educación; 2) fase de *relaciones de desdén* hacia la problemática de las prácticas educativas, que prevalece desde que la postura aplicacionista logra su hegemonía –desde los años veinte hasta los sesenta del siglo XX– y que se caracteriza por un marcado “disciplino-centrismo” y por el deseo ingenuo de utilizar los resultados obtenidos en investigaciones con un alto grado de artificialidad (realizadas en situaciones de laboratorio o educativas altamente controladas) como válidos para construir conocimiento psicoeducativo relevante, y 3) relaciones de respeto en donde la PE considera a las prácticas educativas con mayor madurez reconociendo en ellas una problemática y complejidad específicas que merece ser atendida en su teorización e investigaciones. Respecto a esta última forma de relación se reconoce que las situaciones educativas tienen su propia complejidad, es decir, tienen un origen socio-histórico y cultural, y plantean problemáticas que merecen un tratamiento específico y que no son sólo un “área o campo de aplicación” de la disciplina.
- La toma de conciencia de que la disciplina psicoeducativa debe intentar construir su propia mirada: usar el conocimiento psicológico como instrumento de análisis para generar conocimientos propios y específicos en y para las situaciones educativas (Ausubel, 1969). De igual manera, se toma conciencia de la necesidad de defender la naturaleza y estatuto de la investigación aplicada (frente a la investigación básica) que tiene un lugar preponderante en la investigación psicoeducativa, y se proponen estrategias metodológicas innovadoras que permitan responder a la naturaleza y complejidad de las problemáticas educativas para construir tales saberes específicos.

2. Cada una de las fases también ha generado una respuesta en los actores principales de las prácticas educativas (planificadores, desarrolladores de políticas educativas, formadores de docentes, docentes, etc.). Como ejemplo puede mencionarse que en la fase de desdén, los actores educativos también generaron una respuesta recíproca sobre la PE, lo cual a su vez provocó que la PE perdiera cierto prestigio y –desde el campo educativo– se tomaran con mayor reserva sus posibles aportaciones.

- Por último, el reconocimiento de que la educación requiere de la concurrencia de diversas disciplinas para su problematización, explicación y reflexión. En el siglo anterior, cobraron fuerza dos ideas: 1) la firme creencia de que el estudio de las situaciones educativas, dada su indiscutible complejidad, no debe ser monopolio absoluto de una sola disciplina, llámese como se llame y 2) el reclamo o la aparición en escena de otras ciencias de la educación (tales como la sociología de la educación, la antropología de la educación, la economía de la educación, la filosofía de la educación, etc.), las cuales, en conjunto con la propia PE (y con la pedagogía), han hecho evidentes aportaciones para el estudio, la comprensión y mejora de la educación en sus diferentes expresiones (Rigo, Díaz Barriga y Hernández, 2005).

Por otro lado, la historia de la PE como actividad profesional, aunque se ha abordado en parte en algunos de los trabajos anteriores, ha sido mucho menos estudiada. Generalmente en los trabajos históricos de la psicología se deja de lado a las psicologías de carácter aplicado y profesional (la psicología educativa, la clínica, etcétera).

No obstante, dentro de la PE como actividad profesional en el siglo anterior pueden identificarse sin duda ciertas tendencias de desarrollo histórico que pueden demostrarse con relativa facilidad. Así, algunos autores como Fernández (1998) han propuesto un esquema de cuatro fases para dar cuenta del desarrollo de la actividad profesional psicoeducativa en el contexto español, en relación con las principales funciones que ésta ha asumido:

- La primera fase inicia hacia finales del siglo XIX y termina en la segunda década del siglo anterior (1920), se caracteriza por un trabajo centrado en el *estudio de sujetos menores con distintas discapacidades, que fluctúa entre una orientación clínica y psicométrica* (otro tópico de interés en esta fase es el estudio de las diferencias individuales). Particularmente el interés está focalizado en las actividades de diagnóstico evaluativo y de tratamiento de las poblaciones mencionadas. Esta fase está muy ligada a acciones del ámbito de la *educación especial* pero evidentemente se relaciona con el enfoque de la psicología clínica.
- La segunda fase se ubica aproximadamente entre 1920 y 1955, y en ella tiene lugar el *origen y desarrollo de la psicología escolar* como un campo propiamente psicoeducativo. En ella se promueve el desarrollo de servicios profesionales psicológicos especialmente dentro de la escuela dirigidos a la atención diagnóstica y terapéutica de los alumnos con dificultades de aprendizaje

y con problemáticas pertenecientes a la esfera afectivo-emocional y social.

- La tercera fase se sitúa entre los años cincuenta e inicios de los setenta, en la cual los psicólogos educativos comienzan a incursionar en el terreno de la *formación y actualización del profesorado*. En esta fase empieza a ganar interés la idea de actualizar a los profesores en los avances de la disciplina psicológica (p. ej., teorías del aprendizaje y de la instrucción, teorías del desarrollo, etc.) para que éstos mejoren su práctica docente. Es evidente que por esos años comienzan a proponerse modelos y alternativas pedagógicas para los ámbitos de la planificación educativa, el proceso instruccional, la evaluación, etc., que se consideran relevantes que los profesores conozcan y utilicen.
- La cuarta fase se constituye desde inicios de los setenta y tiene como característica principal el desarrollo de nuevas propuestas alternativas que, según Fernández (1998), intentan cambiar el foco pretendiendo ir más allá del individuo al reconocer la importancia de factores específicos del proceso instruccional, así como del contexto social y cultural en el que éste se inserta. Puede afirmarse, de hecho, que en esta etapa comienza a prevalecer la idea de una psicología de la instrucción, dominada por la activa participación de los enfoques cognitivos, ecológicos y socioculturales.

En esta descripción de las fases, se debe cuidar de no caer en interpretaciones simplistas y no creer que cada una de ellas pueda ser remplazada por la inmediata siguiente. Cada fase se caracteriza por una o unas funciones profesionales predominantes y, en este sentido, la anterior descripción tiene un carácter cuasi-acumulativo dado que mientras que una de las funciones se vuelve hegemónica las otras restantes no desaparecen del todo sino que prosiguen con su propia dinámica histórica a expensas de los avances de la disciplina, de la actividad profesional y de las prácticas educativas y culturales.

En nuestro contexto aún falta por elaborarse una historia de la PE,<sup>3</sup> a pesar de ser éste un saber necesario tanto para identificar las vicisitudes de nuestro pasado como para conocer de que manera ha tomado lugar la conformación de nuestra identidad como ciencia y como profesión. La construcción y el conocimiento de nuestra historia es un saber impostergable porque permite reflexionar sobre qué hemos hecho y hacia dónde vamos. En tal sentido el presente trabajo pretende ser una modesta contribución, en el que se intenta presentar sólo un esquema interpretativo de sus vicisitudes históricas principales que, por supuesto, deberá ser continuado y revi-

3. En este documento me centro exclusivamente en los acontecimientos históricos relevantes de la PE, que ocurren desde inicios del siglo anterior hasta el presente. Se reconoce que la época moderna científica de la psicología en México nace cuando Ezequiel Adeodato Chávez funda el primer curso de psicología a finales del siglo XIX en la Escuela Nacional Preparatoria. La primera cátedra universitaria de psicología (que llevaba como título el de Psicopsicología) fue impartida por J. M. Baldwin en el año de 1910 en la ENAE (Valderrama, 2004).

sado con otros trabajos de investigación venideros para compensar esta carencia que, como ya se ha dicho, tenemos al presente.

Por tanto, en lo restante de este artículo hago un somero esbozo de los avatares principales de la disciplina psicoeducativa en nuestro país. En este esfuerzo, uso básicamente *dos recursos*: 1) sigo como referente orientador el *esquema de fases* identificadas por Fernández (1998) antes descrito, que si bien fueron desarrolladas para otro contexto se muestran muy útiles para el nuestro y 2) al mismo tiempo, utilizo las aportaciones de los *análisis histórico-epistemológicos* que otros autores han desarrollado, y que también han sido presentados en la parte inicial de este trabajo, con la intención de ir más allá de un simple recuento de datos históricos y tratar así de aportar elementos que permitan comprender y desentrañar la complejidad del desarrollo histórico de la PE en nuestro país.

En tal sentido, se proponen tres periodos importantes de evolución de la PE, a saber: *a*) un periodo inicial de formación (que abarca poco más de la primera mitad del siglo XX) en donde ocurren los principales antecedentes de la disciplina, *b*) un segundo periodo en donde se encuentran ya los primeros planteamientos de la PE en sentido estricto y en el que tienen lugar importantes desarrollos en los ámbitos académico, institucional y profesional de la disciplina (desde los años sesenta hasta los ochenta del siglo XX) y, por último, *c*) un tercer periodo de desarrollo actual (que inicia en los años noventa del siglo anterior hasta nuestros días) en el que se muestra una cierta continuidad con el periodo anterior pero donde ya existen y se cuenta con importantes trabajos y tendencias de reflexión teórica que esbozan planteamientos alternativos.

## **LOS INICIOS DE LA PE COMO DISCIPLINA ACADÉMICA Y PROFESIONAL**

### **Las primeras seis décadas del siglo XX**

Durante los primeros sesenta años del siglo anterior, la enseñanza de la psicología se realizó en nuestro país en algunas instituciones emblemáticas de todo este periodo: la Escuela Normal de Profesores, la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL), entre otras (Valderrama, 2004). Su enseñanza fue francamente elitista, determinada por las corrientes psicológicas imperantes en aquel entonces y por la formación académica que los pioneros psicólogos mexicanos habían adquirido en distintos lugares del orbe (así como de algunos influyentes profesores extranjeros invitados).

En estas primeras décadas, la enseñanza se limitó a asignaturas aisladas dentro de las instituciones mencionadas, las cuales poco a poco fueron constituyéndose en grupos hasta que, después de unos años (desde los cuarenta), se conformaron academias claramente definidas (coordinaciones, departamentos y colegios). Igualmente, el alumnado participante en dichos cursos (especialmente los de la ENP y la ENAE) fue creciendo progresivamente desde grupos plurales minoritarios (decenas de alumnos) provenientes de varias disciplinas en las primeras décadas del siglo hasta grupos considerables de estudiantes que eran ya sólo psicólogos en formación. A mi parecer, la preocupación dominante de la enseñanza de la disciplina fue académica a inicios del periodo y paulativamente adquirió un manifiesto interés profesional-aplicado que hasta los cincuenta y sesenta logró equilibrar a la primera.

Dentro de las asignaturas formales impartidas en la ENAE, en los años pertenecientes a la segunda década del siglo anterior, aparecieron aquellas referidas a lo que ya podría entenderse como una PE propiamente dicha. Según Valderrama (1994) tocó a Ezequiel A. Chávez en 1913 ser el pionero en impartir una asignatura de psicología referida a la educación (Ciencia y Arte de la Educación. Psicología y Metodología General) que estaba dirigida y pensada para profesores (de hecho era obligatoria para los futuros profesores de lengua y literatura que estudiaban en la ENAE, donde Chávez fue director). Al año siguiente la cátedra se dividió en dos: Ciencia y Arte de la Educación por un lado y Psicología por otro, impartidas por el mismo Chávez ya no sólo en la ENAE sino –especialmente la última– también en la Universidad Nacional de México. Unos años después (1922), la ENAE se transformó en Facultad de Altos Estudios (FAE) a iniciativa de Chávez en donde se abrió una sección de Ciencias y Artes de la Educación, y se otorgaba el grado de Profesor Universitario para los estudiantes preparatorianos o normalistas que tuviesen estudios de Ciencias de la Educación, de Psicología Educativa y de la Adolescencia. El profesor encargado de impartir Psicología Educativa fue Alfredo Encinas Uruchurtu, proveniente de la Escuela Normal de Profesores. Otros distinguidos maestros que abordaban temáticas cercanas a la disciplina fueron D. Boder (Aprovechamiento y desarrollo mental) y R. Santamarina (Higiene escolar) (Valderrama, 2004).

Sin duda el maestro Encinas Uruchurtu fue uno de los principales promotores de la PE en la segunda y tercera década del siglo pasado. Había realizado varias estancias académicas en algunos países europeos (Alemania y Suiza) estudiando PE, didáctica general y especial, y visitó varios lugares de dicho continente para observar innovaciones educativas. Impartió clases de PE en diversos lugares

del país (San Luís Potosí, Tamaulipas, ciudad de México, Baja California) y en distintas instituciones (FAE, Normal de Maestros, Facultad de Filosofía y Letras); también asumió diversos cargos administrativos relacionadas con la educación (director general de Educación en Tamaulipas, director de la Normal Primaria para Maestros, jefe del Departamento Escolar y oficial mayor de la Secretaría de Educación Pública).

Al desaparecer la FAE en 1924, se constituyen la Facultad de Graduados de la Normal Superior y la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL). A partir de entonces la formación de psicólogos reca- yó en la última de ellas (la primera otorgaba títulos de graduados en Ciencias de la Educación). A finales de los treinta en la FFYL se otorgaba el título de maestría en Ciencias Psicológicas en donde se incluían varias asignaturas relacionadas con la PE. En 1945 la FFYL, ya ubicada en la calle de Mascarones, se organizó en departamentos académicos; dos de ellos correspondieron a Educación y otro a Psicología. En esta última se otorgaba el grado de maestría en Psicología (con tres años de duración), después de estudiar el bachillerato (Luz Vera impartía Psicología educativa, Eduardo Nicol dictaba Psicología de la adolescencia y Juan Roura enseñaba Psicología genética). En una dinámica parecida continuó la enseñanza de la psicología agregándose nuevos y prometedores maestros hasta que en 1956 se creó el Colegio de Psicología en la FFYL (que ya otorgaba el título de doctor) y en 1960 se crea otro nuevo plan de estudios con la intención de crear el título de formación profesional del psicólogo: la antigua carrera académica se transforma en una carrera profesional con derecho a título (Valderrama, 2004).

Tanto en las dos maestrías mencionadas como en los estudios profesionales, la enseñanza de la psicología había sido marcadamente “generalista” (no existían especialidades en sentido estricto); sin embargo, la constante fue –incluso desde la década de los diez– la permanente presencia de materias relacionadas con la disciplina psicoeducativa en cada uno de los programas donde se enseñaba psicología. La excepción a esta regla ocurre en el posgrado (doctorado) hasta inicios de los años sesenta en el que se constituyó una especialidad completa en Psicología Pedagógica y otra en Orientación Vocacional y Profesional, cada una de ellas con varios seminarios relacionados.

Otros acontecimientos históricos importantes para la PE en la primera mitad del siglo anterior fueron los siguientes (Valderrama, 1985 y 2004):

- En 1924, el distinguido maestro Lauro Aguirre crea el Departamento Escolar de la Secretaría de Educación Pública. Unos

años más tarde en dicho departamento se crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, que trata de impulsar la incipiente investigación psicopedagógica de aquel entonces. En él se traducen varias pruebas de aplicación educativa y se crea en 1926 la Sección de Orientación Educativa y Vocacional que es atendida por los psicólogos.

- En 1922, a iniciativa de Chávez, se funda la escuela experimental “Galación Gómez”, que fue un centro educativo para probar innovaciones pedagógicas, presumiblemente inspirada en el influyente Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra donde trabajaron Claparède y Piaget, promotores de la escuela activa europea (Vidal, 2001) (aunque también para ese entonces ya existía en nuestro país una cierta influencia de la pedagogía activa desarrollada por Dewey y por Decroly, entre otros).
- En 1934 el Departamento de Psicopedagogía e Higiene se convierte en el Instituto Nacional de Psicopedagogía en el que trabajan los profesores universitarios José Gómez Robleda y Matías López Chaparro (Valderrama *et al.*, 1994).
- En el área de la educación especial se imparten las primeras cátedras en la Escuela Normal de Guadalajara, desde finales de la segunda década del siglo (1917). En 1935 se crea el Instituto Médico Pedagógico para Niños Anormales Mentales Educables. En 1943 se funda la Escuela Normal de Especialización para la formación de maestros especializados en servicio de las personas discapacitadas.
- Hacia 1950 se reestructuran las actividades de orientación en las escuelas secundarias, en el IPN, en el Instituto Nacional de Pedagogía y en la UNAM. En 1958 se crea el Servicio de Orientación de la Escuela Nacional Preparatoria. En esta década de los cincuenta, José Peinado Altable y Pascual del Roncal imparten cátedra en la Universidad Nacional, sobre el uso e interpretación de pruebas para niños y otras de tipo proyectivo.

Debe reconocerse que la enseñanza de la incipiente PE estuvo muy relacionada con la formación de profesores –como puede constarse en los párrafos anteriores– en las escuelas normales (para la educación básica y secundaria) y la ENAE (para la educación superior), sobre todo en el periodo posrevolucionario en que el sistema educativo se desarrollaba en pleno (Curiel, 1981; Mejía, 1981). Pero también es indiscutible que una de las primeras funciones del psicólogo en lo general fue la de actuar como psicómetra en los ámbitos clínico, educativo, laboral y militar (Valderrama, 1985). Esta función evaluativa se caracterizó ante todo por el uso de tests y seguía un enfoque de atención individualista. Dicha función apareció

4. Con respecto al estereotipo de los psicólogos educativos como evaluadores, desde 1987 Rueda había señalado que en algunos estudios se demuestra que los profesores de educación básica y media suelen tener una imagen de aquéllos muy apegada a la psicología clínica y arguyen que su labor debe orientarse exclusivamente por la realización de funciones diagnóstico-evaluativas de tipo psicométrico con los alumnos (aun cuando los psicólogos educativos generalmente expresan su inconformidad a ser representados sólo de esa manera, dado que –como se verá más adelante en el artículo– existe una tendencia del gremio a diversificar su papel). En forma curiosa, cuando los psicólogos educativos comenzaron a abordar otras tareas más allá de las evaluativas-diagnósticas que tenían que ver con asuntos propiamente escolares (diseño de materiales y métodos de enseñanza, organización del contexto escolar, etc.), ni los educadores ni los pedagogos parecieron estar de acuerdo (Rueda, 1987). Estos argumentos, que son de representación social, hay que tenerlos en cuenta para intentar explicar por qué la función de la evaluación sigue apareciendo como una de las más frecuentemente reportadas en el ejercicio profesional del psicólogo educativo (p. ej., Guerrero, 1997).

como consecuencia de la importancia que la disciplina otorgó al estudio clínico y psicométrico de las diferencias individuales durante las primeras cinco décadas de este siglo y en gran medida se debió a la demanda que la sociedad le planteó a la comunidad de la naciente disciplina en estos quehaceres profesionales, lo que a su vez trajo como consecuencia la fundación de departamentos e institutos de psicopedagogía e higiene y la celebración de congresos nacionales sobre la infancia y la adolescencia (Mejía, 1981). Dicha función evaluativo-psicométrica pronto pasó a convertirse en uno de los pilares centrales de la labor de los orientadores escolares y vocacionales desde aquellos años. Posteriormente, también será una de las actividades centrales de los psicólogos escolares desde la década de los cincuenta y subsecuentes en los ámbitos de las instituciones escolares y centros especialmente diseñados para su aplicación e influiría en la instauración y hegemonía durante este periodo (y el subsecuente) de un modelo clínico-rehabilitatorio en el ejercicio profesional de la PE en los campos de la educación especial, de la orientación educativa y, posteriormente, de la psicología escolar (Rueda, 1987).<sup>4</sup>

Durante toda esta primera mitad de siglo, la enseñanza de la psicología –y de la muy incipiente psicología relacionada con la educación– como se sabe, estuvo fuertemente dominada por distintos enfoques filosóficos (tomistas, empiristas, positivistas, kantianos etc.), médico-psiquiátricos y, posteriormente, clínicos (psicoanalíticos) y psicométricos. De igual modo, debe reconocerse que durante este periodo la “mirada europea” impregnó fuertemente a la concepción de la psicología prevaleciente (hubo importante influencia del pensamiento wundtiano y gestaltista alemán, la psicología evolutiva y psicométrica francesa) y de las distintas psicologías aplicadas, dado que las influencias dominantes en las propuestas curriculares y en las actividades profesionales fueron las del pensamiento francés y alemán (Ribes, 1984). Aunque una excepción importante a ello es la aproximación psicométrica estadounidense que ciertamente impactó en la naciente psicología mexicana.

En este sentido, podríamos decir que la primera fase histórica del esquema de Fernández corresponde, con ciertas modificaciones para nuestro contexto, a las primeras cinco décadas del siglo veinte. Se trata nada menos que de los comienzos titubeantes de la PE como actividad académica o profesional. Durante este periodo se pueden identificar importantes antecedentes que contribuyeron a configurar lo que después será consolidado en la disciplina psicoeducativa. Un ejemplo en esta dirección fue la aparición desde finales de los años cuarenta y durante los cincuenta de cursos confeccionados especialmente para la formación de los psicólogos como profesionistas, así

como del diseño de actividades prácticas en los centros de aplicación de esa época tales como la Escuela de Anormales y el Instituto Nacional de Psicopedagogía (Valderrama, 1985).

De cualquier modo, constituye una larga etapa de antecedentes importantes o de prolegómenos que culmina con la fundación de la carrera de Psicología en la UNAM en 1959 merced al primer plan de estudios de licenciatura (Galindo, 2004; Colotla y Gallegos, 1978). Es obvio señalar que en este periodo aún no existe una propuesta completa disciplinar ni profesional para la PE, ni tampoco existe una claridad evidente sobre una posible agenda de trabajo de la disciplina proyectada hacia el futuro. Lo que sí es un hecho indiscutible –y al parecer constituye el principal cometido– es que en este periodo se van ganando y se constituyen espacios en el terreno de la actividad profesional (lo cual se consigue sin una articulación y proyección claramente estructurada) que posteriormente pasarán a formar parte de los campos identificables de la PE y que la disciplina ingresa en las aulas universitarias.

Sin duda, el enfoque de atención en la práctica profesional predominante en este periodo es, reitero, el clínico-rehabilitatorio de intervención individualista (Millán, 1982). Los niveles educativos a los que se dirigían gran parte de los servicios fueron la educación básica y media (por ejemplo: en la orientación, consejería educativa, psicología escolar y educación especial o como profesor en escuelas preparatorias). Además hay que mencionar que los psicólogos aplicados –tales como los clínicos o los educativos– trabajaban como auxiliares o asistentes psiquiátricos en las instituciones especializadas que ofrecían servicios psicológicos (Galindo, 2004; Millán, 1982; Rueda, 1987).

## **LOS PRIMEROS PLANTEAMIENTOS DE LA PE, SU PROGRESIVO DESARROLLO INSTITUCIONAL Y PROFESIONAL**

### **De los años sesenta hasta los ochenta del siglo xx**

Como se sabe, los cambios sustanciales en la psicología se gestan entre las décadas de los sesenta y los ochenta en que tuvieron lugar el reconocimiento legal, la expansión y descentralización de la disciplina, e incluso la diversificación del ejercicio profesional (Colotla y Gallegos, 1978; Preciado y Rojas, 1979), lo cual obviamente repercutió en la PE.

Después de fundado el colegio de psicología en la FFYL (ya en plena Ciudad Universitaria), el liderazgo académico y las principales disputas ocurren entre los grupos psicoanalíticos frommianos y

5. De acuerdo con Lara Tapia (1983), en los últimos años de los cincuenta y primera mitad de los sesenta ocurre la etapa que denomina "organización informal de los psicólogos". Los psicólogos "propriadamente dichos" comienzan a tomar protagonismo en la administración del entonces Colegio de Psicología de la UNAM.

6. A partir de aquí considero la Facultad de la Psicología de la UNAM como uno de los lugares más representativos de las vicisitudes históricas de la PE (tomando en cuenta que mucho de lo que ocurre en esta institución se duplica en otras en nuestro país); no obstante, el trabajo acepta sus posibles limitaciones y restricciones por asumir este sesgo. Empero, como ha dicho Galindo (2004), no cabe duda que en conjunción con la UNAM (en donde debe incluirse a las FES Zaragoza e Iztacala) hay otras instituciones de primera importancia en el devenir de la psicología en México, a saber: la Secretaría de Educación Pública, el Instituto Mexicano de Psiquiatría, la Universidad Iberoamericana de la ciudad de México, la Universidad Autónoma Metropolitana, el Instituto Nacional de Ciencias del Comportamiento y de la Actitud Pública y el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. Todas ellas indudablemente también han jugado un papel importante en la historia de la PE, que con el paso de los años habrá de ser develado en sendos trabajos de investigación. Más recientemente también debe incluirse en esta lista al Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional y a la Universidad Pedagógica Nacional.

freudianos dirigidos principalmente por psiquiatras y psicoanalistas. La actividad evaluativo-psicométrica del psicólogo continúa como una labor central.

No obstante, desde inicios de los años sesenta comienza a gestarse la respuesta de los psicólogos<sup>5</sup> a la hegemonía médico-psicoanalítica vigente y poco a poco lograrán desarrollar su propio proyecto y materializarlo. El grupo impulsor del proyecto fueron los psicólogos que recibieron una notable influencia de la psicología estadounidense psicometrista, experimentalista y conductista.

Los vientos de cambio en la disciplina psicológica se manifiestan de diversas maneras: 1) en el plano institucional, 2) en la creciente demanda estudiantil y 3) en su propio desarrollo disciplinar. Todo esto creó el contexto propicio para que ocurriese la consolidación de la psicología, por supuesto, pero también de la PE como disciplina y actividad profesional. Veamos algunos datos y hechos que, sin ser exhaustivos, apoyan con relativa facilidad esta declaración tomando como referencia lo ocurrido en la Facultad de Psicología de la UNAM (y su antecedente, el Colegio de Psicología), escenario de principal importancia en estas dos décadas y las siguientes.<sup>6</sup>

## DEL DESARROLLO INSTITUCIONAL DE LA DISCIPLINA

Si bien para 1951 había sólo dos escuelas que enseñaban psicología, para 1971 eran ya 20 las instituciones universitarias, número que se mantuvo cuando se funda la Facultad de Psicología en 1973 (Valderrama, 1985). Mientras que para 1980, según Millán (1982), el número creció a 54 instituciones que enseñaban la disciplina.

Por lo que toca a los estudiantes, en 1960 los inscritos en psicología en los distintos centros en que ésta se estudiaba fueron 623. En el año de 1970 el número alcanzó la cifra de 1 705 y en 1980 ya eran 17 505 (Rivera y Urbina, 1989). De manera particular en la Facultad de Psicología de la UNAM, la evolución de la matrícula escolar pasó de un estimado de 80 alumnos en 1964 a poco más de 2 000 en 1972. Como un dato significativo, durante el periodo comprendido entre 1973 y 1976 el crecimiento de la matrícula de la facultad fue de 126%, ocupando así uno de los primeros lugares de crecimiento en la UNAM por encima de varias carreras con tradición de matrícula alta. En lo que respecta al personal docente de la facultad, también creció de manera importante, por ejemplo entre 1973 y 1977 en 150%, para atender a la creciente demanda estudiantil (Rivera y Urbina, 1989).

Cabe mencionar aquí que el porcentaje de la matrícula en el ámbito nacional de los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM en 1973 (año en que se constituye como facultad) fue de casi

75%, mientras que en 1987 ya sólo era de 10%. Esto último fue debido al incremento significativo de instituciones que impartían la disciplina, ya sea de carácter público y privado, a lo largo y ancho del país. Lo cual quiere decir que el número de instituciones que enseñaban psicología tuvo un crecimiento nacional importante durante los años setenta y que esta tendencia se ha mantenido durante los siguientes treinta años (Castañeda, 2002).<sup>7</sup> Por eso puede decirse que el periodo comprendido entre la década de los setenta y la de los ochenta para los psicólogos tuvo un significado muy importante en su desarrollo como disciplina y como actividad académica.

En resumen, para varios autores el crecimiento de la psicología entre los años setenta y ochenta fue francamente caótico y desordenado (Millán 1982; Preciado y Rojas, 1989). Si bien debe considerarse que precisamente en estos años ocurre un fuerte proceso de masificación de la enseñanza superior, la expansión institucional de la disciplina obedeció en gran medida a la creciente oferta educativa que no pareció corresponderse con políticas de planificación del Estado, ni de atención a las necesidades sociales de las amplias capas de la población. Sin intentar especificar con detalle cómo ocurrió el florecimiento de las escuelas que enseñaban psicología en el país, al menos es posible señalar dos datos relevantes: *a*) la expansión progresiva de las instituciones educativas fue inicialmente más acentuada en las zonas con mayor desarrollo económico del país (en el centro y en el norte del mismo), para luego pasar a las otras zonas geográficas y *b*) la mayor parte de la matrícula era atendida principalmente por las instituciones universitarias públicas federales y de los distintos estados de la república (Millán, 1982).

Además, muchas de las instituciones que ofrecieron la enseñanza de la disciplina en el periodo de expansión de los setenta lo hicieron sin apropiados recursos de infraestructura (laboratorios, centros de servicios, bibliotecas), de planta docente y de tipo curricular (sin objetivos y perfiles profesionales adecuados, estudios de egresados, etc.) (Mouret y Ribes, 1977).

Por último, también debe señalarse que durante la década de los setenta tuvieron un cierto desarrollo los estudios de posgrado (especialidades, maestrías y doctorado) en Psicología, a pesar de que ya habían sido instaurados desde años anteriores.

### **De las propuestas curriculares de esos años**

Por lo que toca a las propuestas curriculares son dos las más relevantes desde los años sesenta: la de 1966 y la de 1971. Antes de comentar brevemente sobre las mismas hay que recordar que para aquel entonces dos grupos de psicólogos –quienes habían recibido

7. Según Castañeda (2002), de 1973 a 1987 aumentaron 4 instituciones formadoras de psicólogos por año, mientras que de 1987 a 1999 la tasa aumentó de 6 a 8.

8. La cabeza indiscutible del grupo de los psicómetras fue Díaz Guerrero, quien fue el impulsor de numerosos estudios de adaptaciones de pruebas psicométricas y de estudios transculturales. El grupo de los experimentalistas estaba guiado por Lara Tapia. A decir de este último (1983), no fueron sólo las estancias de formación en el extranjero de unos cuantos las que significaron tanto para el desarrollo de la disciplina psicológica, sino que también comenzaron a establecerse vínculos y convenios académicos con instituciones de investigación y enseñanza de la psicología establecidos en Estados Unidos (y en Latinoamérica) que prosiguieron durante varios años.

9. La experiencia curricular de la Universidad Veracruzana realizada en los años sesenta fue muy influyente tanto para la propuesta de un proyecto curricular experimentalista (que influyó posteriormente en la Facultad de Psicología y después en la ENEP Iztacala), como para el engrosamiento de la planta docente de la Facultad de Psicología en esos años (Macotela, 1983; Valderrama, 1985). No hay que olvidar también que el estado de Veracruz fue la primera entidad federativa que otorgó reconocimiento legal a la profesión de psicólogo a finales de los sesenta (Rueda, 1987).

10. El plan contempla nueve semestres de estudio con un total de 310 créditos: 218 obligatorios (70.3%) y 92 optativos (29.7%). Como una opción posible de acreditar los optativos, el área de Psicología Educativa ofrece 15 materias. También en este año se reconoce, por la Ley General de Profesiones, en nuestro país el título oficial de psicólogo.

una formación en universidades estadounidenses—<sup>8</sup> manifestaron una cierta inconformidad y actitud crítica respecto a las propuestas vigentes de enseñanza de la psicología hasta inicios de los sesenta, por lo que trataron de impulsar cambios y revisiones en las mismas. El primer grupo y más antiguo fue el de los psicómetras y el segundo, el de los experimentalistas (Millán, 1982).

El intento del grupo psicómetra por plasmar su proyecto fue el Plan de Estudios de 1966 encabezado por Rogelio Díaz Guerrero, aprovechando la coyuntura de la revisión de planes y programas de estudio impulsados por la UNAM. Pese a que en este plan de estudios —de intención más pluralista que los anteriores (Silva, 2003)— se establecen departamentos, no hubo ninguno específicamente diseñado para la PE (Millán, 1982); sin embargo, sí se reconocía la figura del psicólogo educativo, al cual se le conceptualizaba como un instrumentista de pruebas psicométricas (en continuidad con el periodo anterior) que podían ser aplicadas a la población estudiantil de los diversos ciclos educativos, con intenciones ya sea diagnósticas o de estudio en las funciones de orientación vocacional y de psicología escolar.

En 1971 los psicólogos experimentalistas lograron alcanzar la hegemonía en el Colegio de Psicología al desplazar a los grupos psicoanalistas y de psicómetras, lo que trajo como consecuencia la propuesta de un nuevo plan con evidente predominio del paradigma conductual y con una visión experimentalista del quehacer científico del psicólogo.<sup>9</sup> Este plan de estudios permanece en gran medida al momento en que el 27 de febrero de 1973 la Facultad de Psicología se constituye como tal.<sup>10</sup> Por primera vez en esta propuesta aparece el Departamento de PE como área de subespecialización con varias asignaturas optativas dentro del plan de estudios.

Como puede observarse ambas propuestas curriculares produjeron un completo viraje con respecto a las anteriores. Las modificaciones más importantes que de hecho reorientaron el devenir de la enseñanza de la disciplina fueron: *a)* la prevalencia de una orientación cuantitativa primero psicométrica y luego experimentalista, *b)* la hegemonía del paradigma conductista y sus ramificaciones aplicadas (Valderrama, 2004) y *c)* la consolidación de las áreas de especialización como “campos de aplicación”.

Pero ¿qué significado tuvieron estos acontecimientos para el caso de la PE? En primer lugar, puede señalarse que se logró la institucionalización de la enseñanza de la disciplina psicoeducativa. En la Facultad de Psicología de la UNAM, durante la década de los setenta, el área de subespecialización en PE ciertamente se consolidó y atendió a la segunda matrícula más numerosa de la institución, sólo por

debajo del área de Clínica. En segundo término, la participación de nuevos paradigmas y enfoques psicológicos también permitió el desarrollo de nuevas actividades y prácticas disciplinario-profesionales, así como nuevas alternativas para campos ya establecidos.<sup>11</sup>

De este modo, con el advenimiento y hegemonía del paradigma conductista<sup>12</sup> y sus variantes aplicadas (la enseñanza programada, el modelo Keller de instrucción personalizada SIP, sus aplicaciones a la educación especial, etc.) y de otros paradigmas afines (como la propuesta de la “sistematización de la enseñanza” y el paradigma proceso-producto) comenzaron a cobrar auge las prácticas profesionales relacionadas con la educación especial, la psicología escolar, la formación de profesores, el diseño de materiales académicos, etc. (Castañeda y Rojas, 1983; Galindo, 2004; Huerta, 1983; Macotela, 1983).

La actividad profesional del psicólogo educativo durante los sesenta, y particularmente en los setenta, se diversifica sustancialmente respecto al periodo anterior, lo cual no es de sorprender dado que se sabe que en la segunda mitad del siglo anterior ocurre el desarrollo de la profesionalización de la disciplina psicológica en todos sus campos y áreas.

A decir de varios autores, la PE comenzó a entrar de lleno en las instituciones escolares de todos los niveles educativos, especialmente en la educación media superior y superior de aquel entonces (es de reconocerse su participación profesional en la creación del Colegio de Bachilleres, de la Universidad Pedagógica Nacional o del Colegio de Ciencias y Humanidades; véase al respecto Huerta, 1983), y posteriormente en las entonces ENEP-Zaragoza y ENEP-Iztacala (Galindo, 2004). De igual forma empezaron a aparecer centros especialmente diseñados para la investigación<sup>13</sup> y servicios educativos en los que el psicólogo educativo ejerció activamente las actividades profesionales de capacitación de profesores, diseño de materiales educativos, planificación educativa y curricular, entre otras. Algunos de estos importantes centros que ejercieron una influencia preponderante en nuestro país por esos años y en los que participaron de manera relevante los psicólogos educativos fueron los siguientes: Comisión de Nuevos Métodos y Enseñanza (CNME); Centro de Didáctica; Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior (ANUIES), Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud (CLATES); Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud (CEUTES); Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) (Castañeda y Rojas, 1983; Huerta, 1983).

Estas nuevas posibilidades abiertas para el psicólogo educativo en nuestro contexto parecen corresponder a lo que Fernández

11. Para Galindo y Vorweg (1985), en los años setenta y ochenta ocurren cuestiones importantes en la historia de la psicología: *a)* la diversificación del ejercicio profesional del psicólogo, *b)* el desarrollo de la investigación psicológica, *c)* la búsqueda del fortalecimiento de su identidad en nuestro país y *d)* la expansión y descentralización de la enseñanza profesional de la psicología.

12. La hegemonía del conductismo en la psicología y en la PE se extendió a otras universidades en las que se seguía en gran medida el plan de estudios de 1973 de la Facultad de Psicología de la UNAM. A decir de Millán (1982), uno de los pilares en este sentido fue el Consejo Nacional de Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), fundado en 1971 –cuyo primer presidente fue también Lara Tapia– y que impulsó la diseminación del conductismo en nuestro país. Otra experiencia prototípica que demuestra la hegemonía del paradigma en ese entonces fue la creación del plan de estudios de la entonces ENEP Iztacala, unos años después (Silva, 2003).

13. En una revisión documental desarrollada por Galindo (2004) en el periodo que va de 1959 a 1989, se mencionan dos datos importantes para la PE, a saber: *a)* de 138 libros elaborados en este periodo por autores psicólogos mexicanos, 27.53% (n=33) fue sobre temas relacionados con la PE (el más alto por cierto entre los campos de investigación y aplicación categorizados por el autor), y *b)* de 1 039 artículos publicados en revistas científicas en el mismo periodo, 21.65% (n=225) también versaban sobre temas relacionados con la PE (sólo detrás de la categoría de psicología social y de la personalidad, que contaba con 229).

(1998), en su esquema de evolución de la PE como actividad profesional, describe como la tercera y la cuarta fase, es decir: los psicólogos educativos comienzan a participar en las instituciones educativas estudiando no sólo a sujetos aislados con fines diagnósticos o interventivo-remediales desde una perspectiva *cuasi-clínica* o psicométrica (como ocurrió en el periodo anterior), sino también para abordar el estudio y la asesoría de procesos o de grupos educativos antes, durante y después de la situación educativa (por ejemplo, en tareas de planificación educativa, diseño de propuestas de enseñanza y curriculares, diseño de materiales educativos, evaluación educativa, etc.). Salta a la vista también que en este periodo el psicólogo educativo empieza a trabajar en los niveles de educación media superior y superior, así como con los docentes y los directivos de las instituciones escolares.

En tercer término, en las nuevas propuestas curriculares de la enseñanza de la psicología hay un planteamiento explícito por conceptualizar a la PE como mero “campo de aplicación” (el modelo aplicacionista). Tanto en las propuestas curriculares de 1967 como en la de 1971 de la Facultad de Psicología de la UNAM, así como en algunos artículos representativos de estos años (pueden verse a título de ejemplos los trabajos de Fernández, 1974 y de Lara Tapia, 1983) se muestra con toda claridad un discurso que ha resultado hegemónico por varios años y que puede resumirse en los siguientes puntos:

- El área de subespecialización o de formación en PE se entendía como un espacio curricular para “aplicar” lo aprendido en los semestres iniciales que estaban plagados de cursos sobre procesos psicológicos aislados (sensopercepción, aprendizaje y memoria, motivación y emoción, pensamiento y lenguaje, etc.), con una aproximación de tipo experimentalista (presuponiendo que los procesos ocurren siempre por igual, sin importar de qué contexto o escenario sociocultural se trate) y con un fuerte énfasis en el empleo de técnicas metodológicas empiristas y cuantitativas, en las que predominaba de forma marcada el enfoque de la psicología general experimental. Así, se asume simultáneamente, aunque en forma implícita, el establecimiento de unas “relaciones” jerarquizadas en un sólo sentido entre la psicología general y la PE con los contextos y las prácticas educativas.
- Este tipo de propuestas curriculares expresan lo que Schön (1992) ha llamado el establecimiento de una auténtica “jerarquía de conocimientos”, dado que en ellos se busca enseñar primero lo “básico” en cuanto se considera que tiene un mayor estatuto académico y posteriormente se pasa a enseñar lo “apli-

cado”, siguiendo una lógica jerarquizadora que presupone que la investigación básica-académica da como resultado un conocimiento profesional útil y que los hallazgos y resultados obtenidos en escenarios artificiales (p. ej., los laboratorios) son válidos y completamente aplicables a distintos escenarios y contextos, como pueden ser la salud, la educación, las organizaciones laborales, etc.<sup>14</sup> Esta distinción entre lo básico y lo aplicado, a mi modo de ver, ha hecho que algunos establezcan una cierta confusión entre la psicología como “disciplina académica” y como “profesión”, y enarboleden proyectos académicos diferenciados.<sup>15</sup>

- Como una consecuencia de lo anterior, se aceptaba la propuesta de conceptualizar a la PE como un simple “campo de aplicación” de la psicología general (que, como ya hemos dicho, en este periodo además estaba filtrada por la aproximación conductista).
- De igual manera, el psicólogo educativo tendría que ser considerado como un simple agente aplicador de principios o técnicas generalmente desarrollados o descubiertos en el laboratorio u otros escenarios no educativos.

Evidentemente que, al menos hasta ese momento, se pueden identificar ciertos ámbitos y prácticas profesionales por las cuales el psicólogo educativo comienza a hacer un reclamo manifiesto al incorporarlas en su programa de formación, tal y como quedó asentado en el Plan de Estudios de 1971. Algunas de dichas prácticas tienen una tradición que viene desde la anterior etapa de desarrollo de la disciplina tales como la evaluación educativa de sujetos con capacidades distintas y la orientación educativa (también ejercida en esos años por normalistas), las cuales son preservadas y definidas desde el ángulo de la PE. Otras, como las actividades profesionales de atención individualizada en psicología y asesoría escolar, se incorporan junto con las opciones profesionales de trabajo institucionalizado tales como el diseño educativo y curricular, la formación y actualización del profesorado, el diseño de materiales educativos, entre otras. De cualquier forma, en cada una de ellas poco a poco se comienzan a gestar tanto tradiciones profesionales establecidas como nichos académicos y, lo que quizá sea más importante, igualmente se empieza a generar un conocimiento propio que le es de utilidad al psicólogo educativo para la solución de problemas y las actividades de diagnóstico, intervención, asesoría, etc. –según sea el caso– a las que se enfrentan.

Debe reconocerse que durante este periodo el conocimiento más valorado en la PE es el técnico o tecnológico quizás porque –reite-

14. En las propuestas curriculares que han prevalecido desde hace varias décadas (y dentro de las cuales se encuentran las de 1971 y 1973 y otras), la intención de enseñar desde un inicio los procesos psicológicos básicos de forma artificial y descontextualizada y presentar a los alumnos sus principios supuestamente aplicables a “todas las situaciones o escenarios de aplicación” (educativos, clínicos, del trabajo, etc.), así como la pretensión de enseñar las técnicas metodológicas (particularmente la lógica del método experimental) que se suponen válidas para investigar o intervenir en todos los contextos, plantea en el fondo la idea de formar un psicólogo “generalista” que a decir de Roe (2003) en la práctica profesional parece no existir, dado que regularmente se ejerce como psicólogos clínicos, educativos, de las organizaciones laborales, etcétera.

15. Para algunos autores la psicología como ciencia sólo sería aquella de corte experimentalista basada en la investigación básica, mientras que la psicología como profesión se refiere a las denominadas psicologías aplicadas. Me parece que tras este argumento se esconde una tesis epistemológica jerarquizante porque las psicologías aplicadas desarrolladas sobre la base de una investigación aplicada –valga la redundancia– pueden construir y producir un conocimiento teórico y tecnológico de primer orden y del mismo rango científico que el que supuestamente produce la psicología experimental por medio de la investigación básica (para una discusión véase Ausubel, 1969; Caparrós, 1987). En este sentido, las psicologías apli-

cadras deben ser entendidas como disciplinas que realizan una actividad científica y al mismo tiempo profesional (para una profundización sobre el conocimiento psicológico académico y profesional véase De la Fuente, 2003).

tista, la “sistematización de la enseñanza” y el paradigma proceso-producto, lo cual condujo a considerar que los psicólogos educativos sólo postulaban, para la solución de los problemas educativos, propuestas basadas en la racionalidad técnica (p. ej. la “tecnología educativa”) (Schön, 1992). Por esta razón no es extraño que incluso en esos años aparezcan algunos intentos de conceptualizar a la PE como una disciplina con “rasgos ingenieriles” o tecnologizantes (Rueda, 1986) y, también en consecuencia, ocurra un escaso trabajo de reflexión epistemológica, teórica y metodológica psicoeducativa, dada la relevancia que alcanzó dicho conocimiento técnico y tecnológico (véase Arredondo y Mercado, 1984).

Por tanto en este segundo periodo, por vez primera –y desde una perspectiva aplicacionista– el psicólogo educativo y la PE logran una cierta “identidad” que los distingue, al tiempo que se cuenta con una cierta agenda de formación disciplinaria-profesional. De igual modo, se desarrollan nuevos espacios profesionales que le permiten conseguir una modificación a la representación social hasta entonces atribuida sobre su quehacer profesional ante las comunidades educativas más amplias, puesto que –como ya se ha dicho– se va más allá de conceptualizar al psicólogo educativo como evaluador o profesional asociado a la atención de problemas individuales dentro o fuera del escenario escolar (ya sea como psicólogo escolar o como orientador) para empezar a visualizarlo también como un profesional dedicado a tareas de diseño y asesoramiento educativo en un amplio sentido (en actividades de planificación instruccional y curricular; diseño de modelos, materiales y medios educativos; actividades de formación y evaluación del profesorado, etcétera).

Sin embargo, son característicos de este periodo dos rasgos más, dada la propuesta aplicacionista prevaleciente (Rueda, 1986). Por un lado, era evidente que en el discurso de la PE predominaba un cierto desinterés por la problematización y comprensión de las prácticas educativas que le impedía visualizarlas como auténticos procesos sociales determinados por condicionantes sociopolíticas y culturales. Este hecho insoslayable puede explicarse por dos razones relacionadas: 1) en este periodo histórico, los psicólogos educativos se encontraban enfrentando de lleno el problema de la construcción de su identidad académica y profesional, y de buscar autojustificarse frente a la sociedad como agentes capaces de construir propuestas científicas válidas<sup>16</sup> (en este caso, para el estudio de la educación) y en este sentido, 2) sus investigaciones (con fines básicos o aplicados), la mayor parte de las veces, se encaminaban más a validar o probar hipótesis teórico-conceptuales o tecnológicas que a comprender o mejorar las realidades educativas (Kallos y Lundgren, 1975; Grinder, 1989). Por otro lado, debe considerarse

también la proclividad a caer con cierta facilidad en la tentación de “psicologizar” los problemas educativos como consecuencia de sostener una visión unidireccional aplicacionista para el estudio de los procesos educativos, amén de tener un escaso acercamiento a otras disciplinas interesadas en el estudio de los procesos educativos.

## LA PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA ACTUALIDAD

### Desde los noventa del siglo anterior hasta el presente

En general, en los años noventa se mantuvo la tendencia de crecimiento observada en las dos décadas anteriores. Según el anuario estadístico de la ANUIES, la matrícula total que se encontraba estudiando la carrera en 1990 fue de 26 411. De este total y en ese mismo año, en la Facultad de Psicología de la UNAM la matrícula fue de 2 672 estudiantes, lo que representaba aproximadamente 10% del total nacional. También para 1990 aparece otro dato importante: ya existe una matrícula conformada sólo por aquellos que se encontraban estudiando una licenciatura en PE<sup>17</sup> en alguna institución de educación superior del país (n= 1 437 estudiantes).

Diez años después observamos que la población escolar de psicólogos casi se duplicó, puesto que era de 47 166 (ANUIES, 2001); mientras que en la Facultad de Psicología de la UNAM la matrícula (de 2 691 estudiantes) representaba 5.7% de dicho total nacional. Además en ese mismo año la carrera de psicología ya se encontraba dentro de las 10 más pobladas en el ámbito nacional (para ser más precisos en el octavo lugar, con 3% del total). Castañeda (2002) señala que para este mismo año existían 213 instituciones que enseñaban psicología en nuestro país con una proporción de 7 a 3 entre instituciones públicas y privadas, y de casi 8 a 2 en lo que respecta a la población de mujeres y varones.

Los datos más actuales que pudieron obtenerse para esta publicación fueron los siguientes. Para el 2004, según datos del *Anuario estadístico* de la ANUIES (2005), la tendencia en el crecimiento de la matrícula de la carrera continúa en franco ascenso dado que se reporta un total de 82 160 estudiantes<sup>18</sup> (4.2% de los estudiantes de licenciatura en el país, colocándose en el quinto lugar nacional). Por lo tanto, el crecimiento de la población que estudia la carrera ha seguido un incremento sostenido iniciado hace treinta años (Castañeda, 2002). Por último, cabe apuntar que en Psicología en la UNAM, el dato reportado de estudiantes para ese mismo año fue de 3 755 (Reidl, 2006).

En donde no cambiaron las cosas fue en el esquema del plan de estudios de la Facultad de Psicología, que a la fecha sigue vigente

16. Rueda (1986) señala que los psicólogos educativos en los ochenta postulaban tres vías para otorgar científicidad a sus propuestas: 1) recurrir a las explicaciones de las disciplinas que se suponía ya habían adquirido un rango científico (por ejemplo, emplear constructos o explicaciones provenientes de la psicología general o la biología), 2) utilizar términos matemáticos o gráficos en sus explicaciones y 3) emplear la experimentación (control de variables, etc.) en el laboratorio o en el escenario mismo en donde se demandaban las intervenciones psicoeducativas para alcanzar el nivel deseado de “validez interna y externa”, lo cual terminaba por artificializar demasiado la situación y los hallazgos encontrados.

17. En la actualidad siguen existiendo licenciaturas en PE, dentro de las que destaca la que ofrece la UPN y otras instituciones del interior del país (CETIS de Mexicali, y la Universidad de Nayarit) (ANUIES, 2004b).

18. La proporción entre hombres y mujeres continúa manteniéndose de 8 a 2 aproximadamente, dado que del total mencionado 17 322 eran del sexo masculino y 64 838, del femenino. Los egresados reportados para este año fueron un total de 10 876, de entre los cuales se titularon sólo 6 145 (ANUIES, 2004).

19. Sin embargo, también cabe mencionar que desde hace aproximadamente un lustro se ha venido realizando un trabajo serio, plural, colegiado y participativo en la Facultad de Psicología, que ha impulsado una nueva propuesta curricular. Dicha propuesta ya se encuentra acabada y ha sido aceptada por el Consejo Técnico de la facultad, por lo que ésta se encuentra en pleno proceso de cambio curricular (véase la dirección electrónica <http://pavlov.psicol.unam.mx:8080/site/Portal.htm> donde el lector encontrará diversos documentos al respecto).

20. A la denominada psicología de la instrucción (PI) le interesa el estudio detallado del proceso de enseñanza y aprendizaje desde la perspectiva cognitiva anglosajona. A mi parecer la PI debe considerarse como una rama de la PE (la cual tiene intereses y un campo de estudio más amplio) que como su posible sustituto (véase Ortega, 2005 y Genovard y Gotzens, 1990 para una discusión al respecto).

en su concepción general, y aunque se han emprendido varias iniciativas para realizar una reforma o reestructuración curricular en las distintas gestiones académico-administrativas de los últimos veinticinco años, éstas no han fructificado por diversas razones. Durante todo este periodo sólo ocurrieron cambios o reformas curriculares parciales de contenidos (y de formación y actualización de profesorado) dentro del corsé impuesto en 1971.<sup>19</sup> Sobre los cambios en los contenidos curriculares, básicamente han reflejado una creciente pluralidad de paradigmas teóricos y metodológicos que a su vez ha repercutido en la formación académica y en la investigación desarrollada. Al respecto, vale la pena hacer algunos comentarios sobre dichos cambios en el periodo que se está comentando.

La hegemonía que el conductismo mantuvo en los años setenta en la PE se redujo considerablemente con el paso del tiempo (especialmente a partir de los ochenta) como consecuencia del advenimiento de nuevos paradigmas y de las evidentes limitaciones de su discurso para dar cuenta de las realidades educativas (Glazman *et al.*, 1983). Al presente, si bien continúa una cierta presencia en la disciplina, ésta es significativamente menor y, en lo general, persiste en desarrollar propuestas de intervención desde un planteamiento aplicacionista.

A mi modo de ver, la crítica al conductismo y a la filosofía positivista (o quizás debería decirlo al revés) durante estas últimas tres décadas ha significado la recuperación de la larga discusión sobre el cuestionamiento de “qué es lo científico” en la psicología, y como consecuencia de ello comenzaron a aparecer discursos alternativos que abrieron nuevas perspectivas epistemológicas, teóricas y metodológicas en las psicologías aplicadas (dentro de ellas por supuesto la PE).

La participación de nuevos paradigmas en la PE se empieza a ejercer en forma más sostenida durante los ochenta. En primer término está el influjo de diversos paradigmas tales como: el procesamiento de la información (y su propuesta de construir una psicología de la instrucción),<sup>20</sup> los paradigmas cognitivos-constructivistas (la teoría de la asimilación de Ausubel, la teoría de los esquemas), el enfoque humanista-rogeriano y, especialmente, el psicogenético piagetiano, se hizo más que evidente tanto en los contenidos curriculares de las diversas asignaturas de la PE como en la investigación desarrollada dentro y fuera de la facultad (Aguilar *et al.*, 1983; Glazman *et al.*, 1983). Posteriormente, en plena década de los noventa se añadieron paulatinamente el enfoque de expertos y novatos, el paradigma sociocultural vigotskiano, así como algunas interpretaciones constructivistas integracionistas dentro de las que

destaca la propuesta de Coll (2001b), la cual dicho sea de paso ha ejercido una importante influencia en la PE en Latinoamérica (Rigo y Díaz Barriga, 2004; Rigo, Díaz Barriga y Hernández, 2005).

Junto con estos paradigmas psicológicos, paulatinamente han logrado una importante participación otros paradigmas psicoeducativos que se originaron predominantemente *dentro o cercanamente* a la PE (Hernández 1998a y 1998b). Tales son los casos por ejemplo de la teoría del aprendizaje estratégico, los modelos metacognitivos y de autorregulación de Brown y Flavell, el modelo SOI de Mayer, la aproximación del profesional reflexivo de Schön, las propuestas de diseño instruccional tales como las de Reigeluth, los modelos de aprendizaje situado de Brown, Rogoff y Lave, y los modelos de investigación cognitivo-motivacional de Weiner, Dweck y Elliot o de Pintrich, amén de otros tantos modelos de corte explicativo más local y referidos a dominios de conocimiento específico en la educación escolar, la educación especial, el consejo y la orientación educativa, la evaluación, etcétera.

Debe reconocerse que en los últimos diez años las perspectivas constructivistas psicológicas (psicogenética y cognitiva) y sociales (el paradigma sociocultural), han resultado ser las aproximaciones con mayor presencia y participación en los contenidos curriculares de las diversas asignaturas del actual plan de estudios del área de PE de la Facultad de Psicología de la UNAM. Esto no debe resultar sorprendente dado que en varios estudios realizados en las revistas especializadas en psicología y en PE en el ámbito internacional, para indagar el peso que estas perspectivas tienen en la literatura científica, se ha demostrado una situación similar (Hernández, 2006 y Martí, 1997).

Pero volviendo con el esquema del desarrollo histórico de la disciplina psicoeducativa propuesto por Fernández (1998), la última fase del desarrollo de la PE se caracteriza por estudiar los procesos educativos reconociendo los factores propiamente instruccionales, así como los que se refieren al contexto social y cultural en donde éstos ocurren.

Considero que esta última fase es precisamente por donde recién se encuentra transitando en la actualidad la PE en nuestro país, y creo también que parece ser la tendencia ya establecida en los países desarrollados y que está tomando cada vez mayor fuerza. Dentro de la disciplina, ha aparecido un discurso que destaca la importancia de reconocer la dinámica de los factores que son característicos en las situaciones educativas, particularmente las escolares, argumentando que si no se procede en este sentido las propuestas de intervención y los modelos teóricos desarrollados pueden perder fuerza y valor explicativo, así como interventivo.

Creo que esto ha sido así debido a que hemos aprendido de las experiencias del pasado, lo que en gran medida nos sitúa dentro de la fase de “respeto” por las situaciones educativas que Berliner (1993) describió hace ya algunos años (véase la sección de introducción, en este artículo).

A mi entender hay tres elementos evidentes que parecen converger en esta dirección y que con seguridad irán reforzando toda esta nueva visión en los próximos años.

En primer término se encuentra la aparición de paradigmas psicoeducativos que se originan *desde y para estudiar e intervenir en las realidades educativas* y no fuera de ellas. Como ya lo he señalado, esta nueva generación de propuestas teóricas, y también tecnológico-interventivas, se ha originado con la intención de buscar mejoras en las prácticas educativas y, en situaciones futuras, con seguridad arrojará mayores dividendos para el estudio y comprensión de las mismas (Coll, 2005; Hernández, 1998a y 1998b). Asimismo, es más probable que la utilización de estos paradigmas sea más directa y efectiva dado que ya no se requerirá hacer “extrapolaciones” o “adaptaciones” de diferente tipo, como ocurría con aquellas propuestas de intervención provenientes de teorías psicológicas elaboradas a partir de la investigación realizada en otros contextos que no eran los educativos.

La incorporación del paradigma sociocultural y sus variantes educativas como la cognición situada (Brown y otros, 1989; Lave y Wenger, 1991), la cognición distribuida (Salomon, 2001) y las comunidades de aprendizaje (Rogoff, 1994; Mercer, 2001), han demostrado la utilidad y valor de algunas categorías sociales y culturales en la explicación psicoeducativa, pero aún se requiere abordarlas con mayor rigor en la teorización y la investigación para lograr un mayor impacto en el entendimiento y mejora de las prácticas y procesos educativos escolares y no escolares. Creo que este trabajo es muy importante, pero al hacerlo se debe tener cuidado de no perder la mirada psicológica que nos caracteriza y que nos identifica como psicólogos educativos.

En segundo lugar, y muy relacionado con el punto anterior, existe una toma de conciencia –que aún no se ha reflejado con el rigor que se merece– por desarrollar trabajos de investigación desde y para las prácticas educativas (Ortega, 2005), por tanto es importante que desarrollemos un trabajo serio sobre su comprensión y problematización que, de ser posible, dada su naturaleza utilice un saber interdisciplinario.

En este sentido, un paso muy importante ha sido la aparición en escena de nuevas técnicas y estrategias metodológicas de corte cualitativo tales como los estudios de caso, la investigación-acción,

el análisis del discurso educativo, para el estudio de las prácticas educativas en escenarios, y de las entrevistas clínico-críticas o a profundidad, los reportes verbales de situaciones realistas e *in situ*, etc., para el estudio de los procesos que intervienen en las prácticas educativas (Flick, 2004; Denzin y Lincoln, 2000; Richardson, 1996). Si bien estas estrategias de investigación cualitativa se introdujeron en el campo de la educación desde hace varios años, sólo en la última década han mostrado mayor presencia en la disciplina psicoeducativa, generando un giro importante relativo a una nueva manera de entender el trabajo de investigación.

Así, creo que las estrategias de investigación cualitativa abren nuevas posibilidades para desarrollar un trabajo de investigación que permita reconocer la complejidad de la realidades educativas (como procesos intencionales, culturales y sociales), que considere las perspectivas de los participantes estudiados (por ejemplo, la importancia de sus estados y procesos internos o su propia subjetividad), así como la especificidad de los contextos, sin pretender alterarlos arbitrariamente –por fines “científicos”–. De igual manera, la investigación generada a partir del uso de estas estrategias puede sentar bases importantes que permitan el desarrollo simultáneo y recíproco tanto de los escenarios y realidades educativas como del conocimiento teórico, metodológico y técnico psicoeducativo.

Por último, pero no menos importante, al presente se ha tomado una mayor conciencia desde la disciplina por desarrollar propuestas de intervención o asesoramiento que consideren la problemática de los beneficiarios desde su propia visión para que no predomine exclusivamente la del experto que interviene en ella.<sup>21</sup> Más allá de los modelos que algunos autores han denominado de experto o de trasplante se han propuesto aquellos otros que recuperan la mirada del usuario o que consideran la importancia del contexto sociocultural en donde éste participa (modelos ecológicos centrados en el usuario) (véase al respecto Díaz Barriga y Saad, 1996; Monereo y Pozo, 2005).

Respecto a las prácticas profesionales que caracterizan este periodo, considero que la fase anterior fue bastante más productiva en lo que toca a la generación y desarrollo de las mismas. Empero, pueden hacerse dos comentarios adicionales que matizan de forma importante la anterior declaración:

a) Varias de las prácticas iniciadas en la fase anterior continúan en pleno desarrollo, pero algunas de ellas se han resignificado de forma importante gracias a la aparición de los nuevos paradigmas o discursos psicoeducativos, a los nuevos modelos de inter-

21. En varios trabajos (Díaz Barriga, 2006; Marchesi y Martín, 1998; Monereo y Pozo, 2006) se han identificado algunos modelos de intervención que se encuentran dentro de un *continuum* apoyo técnico-directivo vs. trabajo de colaboración-no directivo. De acuerdo con Marchesi y Martín (1998), éstos son los siguientes: a) el *modelo del experto* en el que la intervención se define exclusivamente en función de los marcos referenciales del profesional (se asocia con la postura aplicacionista y con el modelo clínico-rehabilitatorio); b) el *modelo de trasplante* en que se reconoce la posibilidad de extrapolar una buena parte de los saberes desarrollados para la intervención, pero aún las decisiones son tomadas por los agentes expertos, quienes las generan; c) el *modelo de usuario* en el que el profesional considera la problemática de los beneficiarios y hasta sus propios puntos de vista para seleccionar la intervención que se considere más apropiada; d) el *modelo de fortalecimiento* que, siguiendo con la tónica del modelo anterior, parte de la idea de que los profesionales deben proporcionar la ayuda para conseguir el mayor protagonismo y control de los beneficiarios y e) el *modelo de negociación*, que trabaja con el propósito de buscar acuerdos y coordinación de perspectivas entre los profesionales y los beneficiarios dentro de su propio contexto.

vención o bien, debido a los cambios sufridos por la propia dinámica de desarrollo de los procesos educativos. Un caso representativo en este sentido es, por ejemplo, el campo de la educación especial que ha sufrido cambios importantes al reconceptualizarse en sus dimensiones pedagógicas y en el modo de inserción e inclusión dentro de los contextos socioeducativos, lo que a su vez ha provocado ciertas modificaciones en la naturaleza, actividades y modos de aproximación de los psicólogos educativos a los problemas que dicho campo incluye (por ejemplo, su participación en el trabajo de inclusión educativa en diferentes niveles y en el trabajo del diseño de adecuaciones curriculares según las necesidades educativas especiales de que se trate).

- b) Por otro lado, hay una tendencia e interés creciente por el estudio de otras prácticas educativas más allá de los escenarios escolares. Esta tendencia, que podría denominarse del “centro a la periferia” –dado que el núcleo duro de la investigación psicoeducativa ha sido, y continúa siéndolo, la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar–, se ha caracterizado por el deseo manifiesto de explorar los procesos educativos que ocurren en otros contextos tales como la educación a padres, en la familia, en escenarios comunitarios, dentro de los medios de información masiva, en el ámbito de la salud o en entornos virtuales o electrónicos, etcétera.

Esencialmente en esta última fase, aunque en gran medida todavía se percibe una importante influencia del planteamiento aplicacionista en la vida académica y profesional del psicólogo educativo, sin duda han aparecido nuevos espacios de reflexión para entender con mayor criticismo el lugar que ha venido ocupando la PE y por hacer una toma de conciencia sobre lo que podría llegar a ser. Hay una triple fuerza motora que a partir de lo antes dicho nos está moviendo hacia nuevas formas de desarrollo y de autorreflexión: *a)* el reconocimiento de nuestro pasado histórico y estatuto epistemológico actual, *b)* los avances propios de la disciplina y *c)* las nuevas demandas sociales que se le exigen al psicólogo educativo y que le plantean nuevos desafíos en relación con los ámbitos y tipos de problemáticas educativas que atiende y debe atender, y sobre cómo debe hacerlo.

## **COMENTARIOS FINALES A MANERA DE CONCLUSIÓN**

En el siglo anterior, la PE desarrolló en nuestro país su breve pero propia historia. Aunque con un retraso importante, puede decirse que ésta ha sido un tanto similar a como ha ocurrido en otras lati-

tudes del orbe (Fernández, 1998). Hitos históricos y epistemológicos esbozados apenas en las páginas de este trabajo parecen apuntar y corroborar lo antes dicho. Durante el periodo de formación (en que no hay una PE propiamente dicha como actividad académica y profesional), pero especialmente en el de desarrollo y consolidación –el segundo periodo–, la PE se ha regido por un modelo aplicacionista en su quehacer profesional y científico, así como en la formación otorgada a los psicólogos educativos.

Al presente, en pleno tercer periodo en que la PE ha ganado una cierta presencia institucional y científica, ya no puede evitar enfrentarse de lleno a la tarea de autoafirmar su identidad propia como disciplina científico-aplicada, a esclarecer sus vínculos con la psicología general y con la educación, a delimitar sus rasgos propios que la distinguen respecto a otras disciplinas científicas que estudian los procesos y las prácticas educativas y, por último, a ampliar sus horizontes profesionales.

Como disciplina aplicada su punto de inicio y de llegada son las prácticas y los problemas educativos. Y en ese sentido, el cometido central del psicólogo educativo debe ser realizar una actividad profesional para contribuir a mejorar, innovar o transformar dichas prácticas educativas dentro del sistema educativo nacional (aunque también en otras que corresponden a la educación extraescolar), así como a dar solución a los problemas educativos más urgentes en nuestro país tales como el analfabetismo, los bajos niveles de calidad educativa, la deserción, la violencia escolar, la atención a niños de la calle, el análisis de las relaciones entre procesos educativos y medios de información masiva, las personas con capacidades diferentes etc., en los que la participación de nuestro gremio no ha logrado aún el suficiente impacto que podría tener (Díaz Barriga *et al.*, 2006). En este sentido, cabe hacerse las siguientes preguntas en forma directa: ¿Hasta donde, en qué dirección y con qué grado de eficacia ha contribuido el psicólogo educativo a enfrentar tan difíciles tareas?, ¿cómo y en qué lugar nos encontramos respecto a estas importantes cuestiones?

Por lo que señalaba en las líneas anteriores de este trabajo, un enfoque aplicacionista de la PE parece tener importantes limitaciones en este sentido, dados sus rasgos de origen antes señalados (su proclividad al “psicologismo”, su tendencia al individualismo metodológico, su relación jerarquizadora con las prácticas y los actores educativos que ha provocado una aproximación carente de validez ecológica que falla en capturar la complejidad de la actividad humana en contexto (Grinder, 1989; O’Donell y Levin, 2001). A pesar de no poder negar que este enfoque ha tenido su importancia y lugar histórico, puesto que permitió ciertos logros en la pro-

ducción científica contribuyendo incluso a engrosar las tres dimensiones de la PE y, de alguna forma, a promover la diversificación de las actividades profesionales del psicólogo educativo, es evidente que ya no es suficiente para generar aplicaciones e implicaciones relevantes para las nuevas realidades que experimenta la sociedad y la educación mexicana.

Sólo con una propuesta o aproximación más cercana en lo epistemológico y en lo metodológico a la realidad educativa, que establezca una relación más horizontal y de influencia recíproca con ésta, que reconozca la complejidad y el dinamismo que caracteriza a los contextos y prácticas educativas, se lograrán aportaciones psicoeducativas más promisorias y fructíferas que beneficiarán a la problemática educativa nacional y al desarrollo de la PE en su quehacer científico y profesional.

De este modo será posible engrosar los saberes teórico-conceptuales (conocimiento explicativo e interpretativo), tecnológicos (habilidades y estrategias de diseño de modelos y propuestas) y técnico-interventivos (habilidades de actividad profesional específicas de dominio para los distintos ámbitos de aplicación y asesoría) propiamente psicoeducativos, los cuales contarán con mayor relevancia y pertinencia y serán más útiles a los psicólogos educativos cuando desde las prácticas educativas se les interpele para asesorar, intervenir o problematizar los procesos educativos, ya se trate de acciones evaluativas, remediales, de diseño, de asesoramiento-intervención, de investigación o de prevención. Pero sin duda estos saberes, que se reconocen como imprescindibles, habrán de ser acompañados por un trabajo más sistemático de los psicólogos educativos por comprender el complejo tejido de las prácticas educativas y por una revisión de su propio discurso científico en esta dirección. En esta importante faena pueden ser muy enriquecedoras también las aportaciones de otras disciplinas (la pedagogía, la sociología de la educación, la filosofía de la educación, la economía de la educación, etc.), por lo que deben construirse los puentes necesarios para un diálogo fructífero con ellas.

Tal parece que la agenda próxima de la PE tendrá que estar encaminada a buscar una visión equilibrada de sí misma como actividad científica y profesional. Es decir, habrá de esforzarse por buscar su crecimiento científico disciplinar y al mismo tiempo intentar un mejor desarrollo como actividad aplicada para establecer un diálogo más intenso con la educación, de modo que sus esfuerzos y aportaciones puedan ser considerados en la construcción de propuestas educativas –dentro y fuera de la situación escolar– en nuestro país.

Pero no sólo se requiere que éstos sean eficaces y viables, sino que además sean más visibles y recuperables en la dimensión social

y política. Al respecto, Coll (2005) ha llamado la atención sobre la necesidad de que el psicólogo de la educación participe más activamente en el análisis y valoración crítica de las políticas educativas, y de que se consiga que el conocimiento psicoeducativo esté más presente y se le considere en la discusión pública y en los procesos de toma de decisiones que se relacionen con la organización y funcionamiento del sistema educativo. Quizás su presencia –en el sentido en que se está señalando– mejoraría ostensiblemente con la creación de una asociación o un colegio de psicólogos de la educación –con la que nunca se ha contado hasta el presente en nuestro país– que coadyuvaría a su reconocimiento oficial (y social) como un científico-profesional de la educación. Igualmente, en el mismo tenor, haría falta una mayor presencia de sus aportaciones en las revistas y órganos de publicación científica educativa existentes en nuestro medio, así como la aparición en un futuro próximo de una o varias revistas específicas de PE que den cabida a las posibilidades explicativas, interpretativas e interventivas de su mirada y en la que se realicen y presenten investigaciones y reflexiones sistemáticas sobre su estatuto disciplinar y profesional.

Por lo que toca al campo profesional –tal y como se ha intentado documentar en este trabajo–, los psicólogos educativos han ocupado distintos espacios de actividad profesional durante su corta historia. Y su participación en nuevos espacios profesionales es consecuencia directa del propio desarrollo de la disciplina y de la naturaleza cambiante de las prácticas educativas y culturales. Si bien es evidente que en la actualidad su nicho principal aún se ubica en los escenarios escolares donde no sólo realizan tareas tradicionales de evaluación psicoeducativa, sino otras más como son las actividades de diseño curricular e instruccional, la asesoría psicoeducativa, la capacitación y formación docente, su participación en la gestión de propuestas para la instrumentación de didácticas específicas, la consejería y orientación educativa, la educación especial y la integración educativa, etc., también ha comenzado a participar en nuevas actividades que rebasan la institución escolar y que pretenden incidir en otro tipo de prácticas educativas (educación y familia, educación y contextos comunitarios, educación y salud, etc.). En estas prácticas con menor tradición, en donde empieza a desarrollarse como profesional, el psicólogo educativo habrá de corresponder valorando los recursos teórico-explicativos, metodológicos, proyectivos e interventivos con los que cuenta, puesto que muy probablemente tendrá que desarrollar otros nuevos que requieren de mayor pertinencia y especificidad para dichos contextos. Lo que también hemos aprendido en todos estos años es que el modo de aproximarnos en la problematización y la intervención con la realidad educa-

tiva, cualquiera que ésta sea, debe ser menos unidireccional, más ecológica-contextuada, más adaptativa y en la que se recupere la visión de los beneficiarios.

Por otro lado, también es necesario hacer una reorientación de las propuestas curriculares de formación de los futuros psicólogos educativos, que sean congruentes con lo que en este trabajo se ha dicho (Díaz Barriga *et al.*, 2006). En primer término, es menester hacer propuestas curriculares integradoras que contemplen las dimensiones principales de la PE: la teórico-conceptual, la metodológica y proyectiva, y la técnico interventiva, con lo cual el proceso de formación incluiría una serie de saberes explicativo-conceptuales, metodológicos, tecnológicos y técnicos, sin descuidar los aspectos ético-profesionales. A las dimensiones mencionadas tendríamos que añadir otras: *a*) la de tipo contextual, dado que el psicólogo educativo, como ya se ha dicho, debe contar con un conocimiento sobre la problemática educativa del país, sobre el sistema educativo nacional, así como poseer un conocimiento sobre las políticas educativas locales e internacionales que prevalecen en materia educativa, y *b*) la de tipo profesional, dado que se requiere tener un conocimiento de la especificidad de este tipo de conocimiento que se le demanda al psicólogo educativo dentro de su ejercicio profesional (normativas y prescripciones profesionales, tipos de problemáticas y dilemas que se le presentan, demandas de instituciones y organizaciones en donde éste labora, procesos de toma de decisiones, etc.) (De la Fuente, 2003).

Una segunda cuestión importante consiste en considerar una formación plural que tome en cuenta la realidad pluriparadigmática que caracteriza hoy a la PE (Hernández, 1998a y 1998b), sean éstos de tipo teórico (psicológico o propiamente psicoeducativo) o metodológico, sin caer en los tamicos superficiales del enciclopedismo ni en los eclecticismos ingenuos. En tal sentido se requiere que las propuestas curriculares contemplen esta característica de la disciplina, pero en donde se enfatice la formación en las posturas constructivistas psicológicas y socioculturales (y las posibles propuestas integradoras de ambas) que en la actualidad son las que mayor presencia y potencialidad explicativa e interventiva han demostrado y en las que con mayor seriedad se han planteado las relaciones con la prácticas educativas tratando de evitar el abuso de la jerarquización unidireccional (Coll, 2001b; Hernández, 2006; Larochelle *et al.*, 1998; McCaslin y Hickey, 2001; Sánchez y García, 2002).

Un tercer asunto importante, que con seguridad será el más polémico por lo que éste postula, requiere que *en las nuevas propuestas curriculares deje de considerarse a la PE como uno más de los*

*campos de aplicación de la psicología* y se vaya más allá de los planteamientos curriculares que se han propuesto desde los años setenta (un tronco común y luego los “campos de aplicación” en la fase final de la formación académica). Son varias las cuestiones que hasta cierto punto demandan que se siga una estrategia diferente. El primer problema radica en que cada vez nos cuesta más trabajo a los diferentes tipos de psicólogos (de la educación, clínicos, sociales, etc.) definir un “tronco común de formación básica” apropiado, pertinente y válido para los distintos “campos de aplicación”, dado que éstos cuentan con un conocimiento académico y profesional que depende cada vez menos de unos supuestos principios o leyes generales psicológicos de naturaleza abstracta, al grado que cuando éstos se plantean así invariablemente se les cuestiona desde la especificidad de los contextos en donde los psicólogos aplicados, llámense como se les llame, realizan su actividad académica, investigativa y profesional (Coll, 1998; Rigo *et al.*, 2005). El segundo problema se deriva de la propia evolución de la disciplina psicológica que la hace parecerse cada vez más en su diversificación y desarrollo a las ingenierías que a otras disciplinas como la ciencia médica (en donde al parecer se plantea con mayor facilidad una formación básica de tronco común para luego seguir con la formación de especialidades) (Roe, 2003). En un futuro quizás debamos seguir una estrategia de formación curricular parecida al caso de las ingenierías, en la que se plantee una institución de formación de psicólogos con varias líneas o carreras de formación profesional que ocurran en forma casi paralela dada su especificidad en lo académico y en lo profesional.

Sin duda, tendríamos que plantearnos esta importante cuestión dentro de las metas más inmediatas de los psicólogos educativos: la necesidad de que en los nuevos planteamientos curriculares se le reconozca a la PE una cierta autonomía relativa como disciplina con su objeto y métodos de investigación e intervención propios. No obstante, considero y admito que la PE debe enseñarse dentro de las escuelas y facultades donde se imparte la Psicología –por eso suscribo la expresión “autonomía relativa” siguiendo a autores como Coll –porque es importante que se asegure la posibilidad de plantear vínculos de formación para los futuros psicólogos educativos a partir de las interrelaciones que pueden existir con las otras psicologías (por ejemplo, son evidentes los posibles lazos –espero que bidireccionales– de la PE con la clínica, la social, la psicofisiológica o la neuropsicología, etc.). Pero entretanto ocurre el posible planteamiento de la existencia de varias carreras de psicología, creo que es más factible que en un futuro cercano la PE pueda y deba contar con un número mayor de espacios curriculares “a lo largo y

22. En la Coordinación de Psicología Educativa (licenciatura) de la Facultad de Psicología de la UNAM se cuenta con una experiencia documentada (Ávila *et al.*, 1996; Díaz Barriga y Saad, 1996) sobre un modelo de formación en la práctica que se asemeja en mucho a la propuesta curricular sugerida en el texto. De forma breve, el modelo de formación en la práctica parte de una revaloración del conocimiento práctico (la práctica no es un simple “desarrollo o aplicación de la teoría”, sino un requisito para entender mejor a esta última (De la Fuente, 2003) y propone un entrenamiento (mínimo 8 horas a la semana del séptimo al noveno semestres) de los estudiantes siguiendo de cerca la idea del profesional reflexivo de Schön. En esta experiencia curricular los alumnos realizan proyectos de intervención-investigación en escenarios y con problemas educativos reales siguiendo un modelo ecológico de usuario (véase nota 21) y guiados por medio de la supervisión de un asesor académico adscrito a la Coordinación de Psicología Educativa. Los proyectos desarrollados por los alumnos pasan por las siguientes etapas: inducción, detección, diagnóstico, programación, intervención, evaluación y comunicación. Incluso, actualmente, por medio de este modelo los alumnos pueden acreditar (además de realizar sus actividades prácticas) el servicio social y el proceso de titulación.

23. Me parece que una propuesta en esta dirección consistiría en diseñar un currículo basado en la búsqueda de la integración de modelos de *input* (que enfatizan la formación académica, tal y como general-

lo ancho del currículum” para poder desplegar una formación más comprehensiva que implique las dimensiones antes señaladas.

Por último, se requiere elaborar innovaciones curriculares que ante todo preparen a los egresados de manera apropiada en la dimensión profesional, para que éstos reconozcan la complejidad del ejercicio social de su profesión y el compromiso de su papel como agentes de cambio.

La formación de los futuros psicólogos educativos habrá de orientarse de modo tal que busque ir más allá de una formación sustentada exclusivamente en clases tradicionales dentro de las aulas universitarias y que opte más bien por una formación *in situ* en los escenarios educativos<sup>22</sup> (escolares y extraescolares) (Díaz Barriga *et al.*, 2006). Una propuesta curricular –además de contar con otras actividades académicas adicionales– puede estar vertebrada sobre la base de algunos modelos de enseñanza experiencial y situada en las que se buscaría promover la construcción de aprendizajes significativos (Díaz Barriga y Hernández, 2002; Coll, 2001b) en situaciones simuladas (pero de alto nivel de “situatividad”) o reales, tales como: la enseñanza basada en casos o el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje a partir de proyectos y el aprendizaje en servicio (Díaz Barriga *et al.* 2006; Pacheco *et al.*, 2003). Todas ellas pueden ser opciones válidas para lograr que los alumnos aprendan el uso funcional y autorregulado de los conocimientos teóricos, metodológicos, tecnológicos e interventivos, y que al mismo tiempo se les proporcione experiencias de inmersión para que logren un aprendizaje situado del desempeño de papeles y funciones, así como la promoción de una actitud de servicio, tal y como se ejerce en las prácticas profesionales auténticas. De este modo, consideramos, puede contribuirse a resolver de forma significativa el temido divorcio entre la formación académica y la práctica profesional requerida en los contextos y escenarios educativos en que se demande. Aunque en el fondo se requeriría también que comenzáramos a analizar la posibilidad de construir un conocimiento académico-profesional integrado basado en el establecimiento de puentes de doble vía entre los saberes académicos y los saberes profesionales producidos por los psicólogos educativos que trabajan en uno y otro de estos ámbitos, con el fin de enfrentar de lleno esta desconexión epistemológica y darle mayor sustento a las propuestas educativas innovadoras en el sentido en que se han comentado<sup>23</sup> (De la Fuente, 2003).

## REFERENCIAS

- AGUILAR, J., S. Rojas-Drummond, A. Olmos, M. L. Lule y F. Díaz-Barriga (1983), "El enfoque cognoscitivo en la psicología educativa en México durante la década 1973-1983", en *Una década en la Facultad de Psicología*, México, Facultad de Psicología, UNAM.
- ARREDONDO, V. y R. Mercado (1984), "La enseñanza universitaria del psicólogo educativo y su práctica profesional", ponencia presentada en el XXIII Congreso Internacional de Psicología, Acapulco, México.
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (2005), *Anuario estadístico 2004. Población escolar de licenciatura*, México, ANUIES.
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (2004b), *Catálogo de carreras de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos de la ANUIES*, México, ANUIES.
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (2001), *Anuario estadístico 2000. Población escolar de licenciatura*, México, ANUIES.
- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) (1990), *Anuario estadístico 1990. Licenciatura*, México, ANUIES.
- AUSUBEL, D. P. (1969), "Is there a discipline of educational psychology?", *Psychology in the Schools*, vol. 6, pp. 232-244.
- AVILA, J. L., G. Delgado, M. E. Martínez y P. Moreno (1996), "El sistema de prácticas del área de Psicología Educativa: continuidad y cambios a lo largo de 20 años", *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vols. 1-2, pp. 1-45.
- BERLINER, D. C. (1992), "Telling the stories of educational psychology", *Educational Psychologist*, vol. 27, núm. 2, pp. 143-161.
- BERLINER, D. C. (1993), "The 100-year journey of educational psychology. From interest, to disdain, to respect for practice", en T. K. Fagan y G. R. BanderBos (eds.), *Exploring applied psychology: origins and critical analysis*, Washington, Estados Unidos, APA.
- BROWN, J. S., A. Collins y P. Duguid (1989), "Situated cognition and the culture of learning", *Educational Researcher*, vol. 18, núm. 1, pp. 32-42.
- CAPARROS, A. (1987), "Notas para una reflexión sobre las relaciones entre psicología académica y psicología profesional", *Anuario de Psicología*, vol. 41, núm. 2, pp. 21-30.
- CASTAÑEDA, M. y G. Rojas (1983), "La enseñanza programada y los psicólogos mexicanos", en *Una década en la Facultad de Psicología*, México, Facultad de Psicología, UNAM.
- CASTAÑEDA, S. (2002), "Referentes curriculares y empíricos en la formación del licenciado en Psicología", en G. Vázquez (comp.), *Enseñanza, ejercicio y regulación de la profesión Psicología*, México, CONAPSI/ UNAM.
- COLL, C. (2005), "La construcción del conocimiento psicoeducativo: cambios epistemológicos", ponencia presentada en el I Congreso Internacional Psicología y Educación en tiempos de cambio, Barcelona, España.
- COLL, C. (2001a), "Concepciones y tendencias actuales en psicología de la educación", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, España, Alianza.
- COLL, C. (2001b), "Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar*, Madrid, España, Alianza.
- COLL, C. (1998), "Nota sobre la pretendida, nunca lograda y cada vez más lejana unidad de la psicología como disciplina científica", *Anuario de Psicología*, vol. 29, núm. 2, pp. 174-178.
- COLL, C. (1989a), *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*, Barcelona, España, Barcanova.
- COLL, C. (1989b), "Psicología académica y psicología profesional en el campo de la educación", *Anuario de Psicología*, vol. 41, núm. 2, pp. 49-73.
- COLOTLA, V. y X. Gallegos (1978), "La psicología en México", en R. Ardila (ed.) *La profesión del psicólogo*, México, Trillas.
- CURIEL, M. E. (1981), "La educación normal", en F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México, FCE/SEP.
- DE LA FUENTE, J. (2003), "¿Por qué los alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación necesaria", *Papeles del Psicólogo*, vol. 86, pp. 34-41.

mente ha ocurrido en nuestro medio) y de *output* (que destacan la formación profesional, aunque también la demanda laboral), tal y como lo plantea Roe (2003).

- DENZIN, N. e I. Lincoln (eds.), (2000), *Handbook of qualitative research*, Londres, Reino Unido, Sage.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006), *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw-Hill.
- DÍAZ BARRIGA, F. y G. Hernández (2002), *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*, México, McGraw-Hill.
- DÍAZ BARRIGA, F., G. Hernández, M. A. Rigo, E. Saad y G. Delgado (2006), "Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo", *Revista de Educación Superior*, vol. 35, núm. 137, pp. 11-24.
- DÍAZ BARRIGA, F. y E. Saad (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*, nueva época, vol. 1, núm. 2, pp. 145-170.
- FERNÁNDEZ, A. (1998), "Desarrollo y situación de la intervención del psicólogo educativo en España", *Papeles del Psicólogo*, vol. 71, pp. 3-8.
- FERNÁNDEZ, G. (1974). "La función del psicólogo en las instituciones de enseñanza", en *Memorias del I Congreso Mexicano de Psicología*, México, Facultad de Psicología- UNAM, pp. 293-298.
- FLICK, U. (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, España, Morata.
- GALINDO, E. (2004), "Análisis del desarrollo de la Psicología en México hasta 1990. Con una bibliografía in extenso", en *Psicología para América Latina*, Revista Electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología, consultado el 10-08-2004 en: [http://www.psicolatina.org/Dos/analisis\\_pscol.html](http://www.psicolatina.org/Dos/analisis_pscol.html).
- GALINDO, E. y M. Vorwerk (1985), "La Psicología en México", *Ciencia y Desarrollo*, núm. 63.
- GENOVAR, C. y C. Gotzens (1990), *Psicología de la instrucción*, Madrid, España, Santillana.
- GLASER, R. (1982), "Instructional Psychology. Past, present and future", en *American Psychologist*, vol. 37, núm. 3, pp. 292-305.
- GLAZMAN, R., M. Figueroa, R. Follari y G. Rodríguez (1983), "Corrientes psicológicas y currículum", en *Una década en la Facultad de Psicología*, México, Facultad de Psicología, UNAM.
- GLOVER, J. A. y R. R. Ronning (eds.), (1987), *Historical foundations of Educational Psychology*, Nueva York, Estados Unidos, Plenum Press.
- GRINDER, R. E. (1989), "Educational psychology: The master science", en M. Wittrock y F. Farley (eds.), *The future of educational psychology*, Hillsdale, Nueva Jersey, Estados Unidos, Erlbaum.
- GUERRERO, A. (1997), "Las relaciones del psicólogo con los planes de desarrollo y las necesidades sociales", en *Comisión para el Cambio Curricular, Hacia el cambio curricular. Diagnóstico del currículum actual de la Facultad de Psicología*, vol. 2, México, Facultad de Psicología-UNAM.
- HERNÁNDEZ, G. (2006), *Miradas constructivistas en psicología de la educación*, México, Paidós.
- HERNÁNDEZ, G. (1998a), *Paradigmas de la psicología en la educación*, México, Paidós.
- HERNÁNDEZ, G. (1998b), "Una mirada a los paradigmas de la psicología de la educación ¿Hacia dónde vamos?", ponencia presentada en el VII Congreso Mexicano de Psicología. México.
- HILGARD, E. R. (1996), "History of educational psychology", en D. C. Berliner y R. C. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology*, Nueva York, Estados Unidos, McMillan.
- HUERTA, J. (1983), "Desarrollo del enfoque sistémico en la psicología educativa en México", en *Una década en la Facultad de Psicología*, México, Facultad de Psicología- UNAM.
- KALLOS, D. y U. P. Lundgren (1975), "Educational psychology: its scope and limits", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 45, pp. 111-121.
- LARA TAPIA, L. (1983), "La fundación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México", en *Una década en la Facultad de Psicología*, México, Facultad de Psicología- UNAM.
- LAROCHELLE, M., N. Bednarz y J. Garrison (eds.), (1998), *Constructivism and education*, Cambridge, Estados Unidos, Cambridge University Press.
- LAVE, J. y E. Wenger (1991), *Situated learning*, Cambridge, Estados Unidos, Cambridge University Press.
- LÓPEZ, M., 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.
- MACOTELA, S. (1983), "El papel del enfoque conductual en la psicología educativa en el periodo

- 1973-1983”, en *Una década en la Facultad de Psicología*, México, Facultad de Psicología-UNAM.
- MARCHESI, A. y Martín, E. (1998), *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, España, Alianza.
- MARTÍ, E. (1997), “El constructivismo y sus sombras. Presentación”, en *Anuario de Psicología*, núm. 69, pp. 3-10.
- MARTÍNEZ, M. E. y otros. (2004), “Propuesta de campo de conocimiento y opciones de formación profesional en Psicología de la Educación”, mimeo., México, Facultad de Psicología-UNAM.
- MACCASLIN, M. y D. T. Hickey (2001), “Educational psychology, social constructivism, and educational practice: a case of emergent identity”, *Educational Psychologist*, vol. 36, núm. 2, pp. 133-140.
- MEJÍA, R. (1981), “La escuela que surge de la revolución”, en F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños (coords.), *Historia de la educación pública en México*, México, FCE/SEP.
- MERCER, N. (2001), *Palabras y mentes*, Barcelona, España, Paidós.
- MILLÁN, P. (1982), “La psicología mexicana: una profesión en crisis”, en *Revista de Educación Superior*, vol. 11, núm. 3, pp. 51-92.
- MONEREO, C. y J. I. Pozo (2005), “Presentación. Enfoques, prácticas y contextos para el asesoramiento educativo”, en C. Monereo y J. I. Pozo (coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen*, Barcelona, España, Graó.
- MOURET, E. y E. Ribes (1977), “Panorámica de la enseñanza de la psicología en México”, *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol. 3, núm. 2, pp. 6-20.
- O'DONELL, A. M. y J. R. Levin (2001), “Educational psychology’s healthy growing pains”, *Educational Psychologist*, vol. 36, núm. 2, pp. 73-82.
- ORTEGA, R. (2005), *Psicología de la enseñanza y desarrollo de personas y comunidades*, México, FCE.
- PACHECO, D., M. Tullen y J. C. Seijo (eds.), (2003), *Aprender sirviendo: Un paradigma de formación integral universitaria*, México, Progreso.
- PRECIADO, H. R. y L. A. Rojas (1989), “Notas sobre la enseñanza de la Psicología en México: Estado actual y perspectivas de desarrollo”, *Revista de Educación Superior*, vol. 18, núm. 72, pp. 75-91.
- REIDL, L. (2006), *Primer informe de actividades (mayo 2005-mayo 2006)*, México, Facultad de Psicología-UNAM.
- RIBES, E. (1984), “Algunas reflexiones sociológicas sobre el desarrollo de la Psicología en México”, *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 1, núm. 1, pp. 14-21.
- RICHARDSON, J. T. E. (ed.), (1996), *Handbook of qualitative research methods for psychology and social sciences*, Londres, Reino Unido, The British Psychological Society.
- RIGO, M., y F. Díaz Barriga (2004), “La reforma curricular española: un balance de sus alcances, impacto y limitaciones. Entrevista con C. Coll.”, *Revista Perspectiva Educativa*, vol. 44, pp. 71-87.
- RIGO, M., F. Díaz Barriga y G. Hernández (2005), “La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 1, disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-rigo.html>.
- RIVERA, R. y J. Urbina (1989), “Estadísticas básicas sobre la formación de psicólogos en México”, en J. Urbina (comp.), *El psicólogo: formación, ejercicio profesional y prospectiva*, México, UNAM.
- ROE, R. A. (2003), “¿Qué hace competente a un psicólogo?”, *Papeles del Psicólogo*, vol. 24, núm. 86, pp. 1-12.
- ROGOFF, B. (1994), “Developing understanding of the idea of community of learners”, *Mind, Culture and Activity*, vol. 1, núm. 4, pp. 209-229.
- RUEDA, M. (1987), “El papel del psicólogo en la escuela”, *Perfiles Educativos*, núm. 35, pp. 38-48.
- RUEDA, M. (1986), “Características del discurso sobre la educación: el caso de los psicólogos educativos”, *Perfiles Educativos*, núm. 33, pp. 19-30.
- SALOMÓN, G. (comp.), (2001), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu.
- SCHÖN, D. (1992), *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, España, Paidós.
- SILVA, A. (2003), “Una mirada fugaz a la enseñanza de la Psicología”, en A. Silva, O. Contreras y P. Covarrubias, *La pluralidad. Un nuevo paradigma en el diseño de planes de estudio de psicología*, México, FES Iztacala- UNAM.

- VALDERRAMA, P. (2004), "Evolución de la enseñanza de la Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (1910-1973)", en L. Reidl y M. L. Echeveste (comps.), *La Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de México. Treinta años a la vanguardia*, México, Facultad de Psicología- UNAM.
- VALDERRAMA, P. (1985), "Un esquema para la historia de la Psicología en México", *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 2, núm. 1, pp. 80-92.
- VALDERRAMA, P., V. Colotla, X. Gallegos y S. Jurado (1994), *Evolución de la Psicología en México*, México, El Manual Moderno.
- VIDAL, F. (2001). "Piaget antes de Piaget. Para una relectura de la obra piagetiana", en O. Houdé y C. Meljac (dirs.), *El espíritu Piaget*, Madrid, España, Ediciones Popular.
- WITTROCK, M. (1992), "An empowering concept of educational psychology", *Educational Psychologist*, vol. 27, núm. 2, pp. 129-141.