

A formação em Psicologia Escolar e Educacional em países da América Latina

Marilene Proença Rebello de Souza
Organizadora



Marilene Proença Rebello de Souza
Organizadora

A formação em Psicologia Escolar e Educacional em países da América Latina

Realização



Apoio



2024

Marilene Proença Rebello de Souza
Organizadora

**A formação em Psicologia Escolar
e Educacional em países da
América Latina**

Realização

Universidade de São Paulo

Instituto de Psicologia

Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia
Escolar

Apoio

Universidad Autónoma del Perú

Universidad Católica de Colombia

Universidad de Holguín

Universidad Nacional Autónoma del México

Universidad Nacional de Rosario

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

2024

AUTORES

Ana Borgobello

Ana Elena Del Bosque Fuentes

Andrea Espinosa

Brunela Bruna Bruno Conza

Carlos Manuel Osorio García

Christiane Jacqueline Magaly Ramos

Fernando Germán González González

José Carlos Anicama Gómez

Karina Alejandra Talla Biffi

Laura Fausta Villanueva Blas

Mariana Scrinzi

Marilene Proença Rebello de Souza

Miguel Ángel Martínez Rodríguez

Ruth Damaris Pizarro Arteaga

Selene Amador Quintero

Tatiana Platzer do Amaral

Thomas Goldenstein Leirner

Vinicius Vilar Martinez Thomaz

Zaily Leticia Velázquez Martínez

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor da Universidade de São Paulo

Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora

Maria Arminda do Nascimento Arruda

Pró-Reitor de Graduação

Aluisio Augusto Cotrim Segurado

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Rodrigo do Tocantins Calado de Saloma Rodrigues

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação

Paulo Alberto Nussenzveig

Pró-Reitora de Cultura e Extensão Universitária

Marli Quadros Leite

Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento

Ana Lúcia Duarte Lanna

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Diretora

Ana Maria Loffredo

Vice-Diretora

Ianni Regia Scarcelli

Chefe do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA)

Leopoldo Fulgencio

Chefe do Departamento de Psicologia Clínica (PSC)

Maria Livia Tourinho Moretto

Chefe do Departamento de Psicologia Experimental (PSE)

Miriam Garcia Mijares

Chefe do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho (PST)

Belinda Piltcher Haber Mandelbaum

Presidente da Comissão de Graduação

Paula Debert

Presidente da Comissão de Cultura e Extensão

Adriana Marcondes Machado

Presidente da Comissão de Cooperação Internacional

Maria Inês Assumpção Fernandes

Presidente da Comissão de Pesquisa e Inovação

Luís Guilherme Galeão da Silva

Presidente da Comissão de Pós-Graduação

Nicholas Gerard Châline

Coordenador do Centro-Escola

Pablo de Carvalho Godoy Castanho

Responsável pela Assistência Acadêmica

Sandra Dias dos Santos

Responsável pela Assistência Administrativa

José Carlos da Silva

Responsável pela Assistência Financeira

Claudenia Diniz da Silva Lima

Chefe Técnica da Biblioteca Dante Moreira Leite

Aparecida Angélica Zoqui Paulovic Sabadini

Chefe da Seção Técnica de Informática

Eduardo Makoto Okamura

Chefe do Serviço de Apoio Institucional

Islaine Maciel

DIAGRAMAÇÃO

Capa

Omar Benjamín Ponce del Bosque

Editoração

João Bosco Carvalho

Maria Dolores R. Carvalho

CONSELHO EDITORIAL

Alexandra Anache Ayache - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil
Ana Borgobello - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Ana Elena Del Bosque - Universidad Nacional Autónoma do México, México
Andrea Espinosa - Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Ângela Fátima Soligo - Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Carlos Manuel Osorio García - Universidad Internacional Iberoamericana, México
Elenita de Riccio Tanamachi - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil
Fauston Negreiros - Universidade de Brasília, Brasil
Gisele Toassa - Universidade Federal de Goiás, Brasil
Guillermo Arias Beatón - Universidad de La Habana, Cuba
Hugo Adrian Morales - Universidad Nacional de San Luis, Argentina
Iolete Ribeiro - Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Iracema Neno Tada - Universidade Federal de Rondônia, Brasil
José Carlos Anicama Gómez - Universidad Autónoma do Perú, Perú
José Tasat - Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina
Laura Marisa Carnielo Calejón - Universidade Ibirapuera, Brasil
Luciane Maria Schindwein - Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Mariana Scrinzi - Universidad Nacional de Rosario
Marilda Gonçalves Dias Facci - Universidade Estadual de Maringá, Brasil
Marli Lúcia Tonatto Zibetti - Universidade Federal de Rondônia, Brasil
Miguel Angel Martínez - Universidad Nacional Autónoma do México, México
Mitsuko Aparecida Makino Antunes - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil
Nilza Sanches Tessaro Leonardo - Universidade Estadual de Maringá, Brasil
Regina Helena Campos - Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Ruth Mercado Maldonado - Instituto Politécnico Nacional, México
Sergio da Silva Leite - Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Silvia Maria da Silva - Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
Sonia Mari Shima Barroco - Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Souza, M. P. R. de, org.

A formação em psicologia escolar e educacional em países da América Latina. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2024.

386 p.

ISBN (Digital): 978-65-87596-40-2

DOI: 10.11606/9786587596402

1. Psicologia educacional. I. Título.

LC LB 1051

Ficha elaborada por: Aparecida Angélica Zoqui Paulovic Sabadini: CRB 3995



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a *Licença Creative Commons* indicada.

O conhecimento psicológico deve ser colocado a serviço de uma sociedade na qual o bem-estar dos menos não se baseie no desconforto dos mais, na qual a realização de uns não requeira a negação de outros, na qual o interesse de poucos não exija a desumanização.

Ignacio Martín-Baró

Agradecimentos

Uma pesquisa como esta, que envolveu sua realização em seis Universidades de países da América Latina, a saber: Universidad Nacional de Rosario de Argentina; Universidade de São Paulo, Brasil; Universidad Católica de Colombia, Colômbia; Universidad de Holguín, Cuba; Universidad Nacional Autónoma del México, México e Universidad Autónoma del Perú, Perú, é fruto de um intenso trabalho de investigadores e de muita dedicação.. Constituímos um coletivo de pesquisa que se materializou em uma Rede Latinoamericana de Pesquisa em Psicologia Escolar e Educacional. Assim, gostaríamos de iniciar este livro agradecendo a todos e todas que contribuíram para a realização deste trabalho de pesquisa e que constituíram as diversas equipes de investigação em cada um dos países. Agradecemos às/os autoras/es que compuseram cada um dos capítulos aqui apresentados, Ana Borgobello, Ana Elena Del Bosque Fuentes, Andrea Espinosa, Brunela Bruna Bruno Conza, Carlos Manuel Osorio García, Christiane Jacqueline Magaly Ramos, Fernando Germán González González, José Carlos Anicama Gómez, Karina Alejandra Talla Biffi, Laura Fausta Villanueva Blas, Mariana Scrinzi, Miguel Ángel Martínez Rodríguez, Ruth Damaris Pizarro Arteaga, Selene Amador Quintero, Tatiana Platzer do Amaral, Thomas Goldenstein Leirner, Vinicius Vilar Martinez Thomaz e Zaily Leticia Velázquez Martínez. Agradecemos aos participantes desta pesquisa: professores, coordenadores de cursos e os estudantes de Psicologia, sem os quais não seria possível realizar este trabalho. À Profa. Dra. Frida Díaz Barriga Arceo pelo lindo Prefácio. E um agradecimento especial ao CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, do Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação no Brasil, pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

Sumário

PREFÁCIO	13
<i>Frida Díaz Barriga Arceo</i>	
APRESENTAÇÃO	18
<i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	
PRESENTACIÓN	24
<i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	
Capítulo 1 - A Formação do Psicólogo Escolar e Educacional Latino-Americano: apresentando a pesquisa	30
<i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	
<i>Tatiana Platzer do Amaral</i>	
<i>Christiane Jacqueline Magaly Ramos</i>	
Capítulo 2 - A Formação do Psicólogo Escolar e Educacional Latino-Americano em Periódicos Científicos	52
<i>Vinicius Vilar Martinez Thomaz</i>	
<i>Thomas Goldenstein Leirner</i>	
<i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	
Capítulo 3 - A Formação Em Psicologia Escolar e Educacional na América Latina: Recomendações de Organismos Internacionais da Psicologia	71
<i>Tatiana Platzer do Amaral</i>	
<i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	
Capítulo 4 - Formación en Psicología y Educación en Argentina, Una Mirada Desde Una Universidad Pública Del Centro Del País	100
<i>Ana Borgobello</i>	
<i>Andrea Espinosa</i>	
<i>Mariana Scrinzi</i>	
Capítulo 5 - A Formação de Psicólogos Escolares e Educacionais na Perspectiva de Professores e Coordenação de Curso: um Estudo de Caso no Brasil	127
<i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	
<i>Tatiana Platzer do Amaral</i>	
<i>Christiane Jacqueline Magaly Ramos</i>	

Capítulo 6 - A Percepção de Estudantes sobre a Formação em Psicologia: um Estudo de Caso no Brasil	149
<i>Christiane Jacqueline Magaly Ramos</i>	
<i>Marilene Proença Rebello de Souza</i>	
<i>Tatiana Platzer do Amaral</i>	
Capítulo 7 - La Formación del Psicólogo Escolar y Educativo Colombiano: Concepciones Teóricas, Bases Metodológicas y Desempeño Profesional	170
<i>Fernando Germán González González</i>	
Capítulo 8 - Análisis Descriptivo-Asociativo de las Percepciones del Psicólogo Educativo Colombiano sobre su Formación: Retos y Oportunidades	210
<i>Fernando Germán González González</i>	
Capítulo 9 - La Formación en Psicología Educativa en una Universidad Cubana	261
<i>Carlos Manuel Osorio García</i>	
<i>Zaily Leticia Velázquez Martínez</i>	
Capítulo 10 - La Formación del Psicólogo Educativo en México: Concepciones Teóricas, Bases Metodológicas y Desempeño Profesional	297
<i>Ana Elena Del Bosque Fuentes</i>	
<i>Miguel Ángel Martínez Rodríguez</i>	
<i>Selene Amador Quintero</i>	
Capítulo 11 - La Formación Profesional del Psicólogo Educativo en el Perú	311
<i>José Carlos Anicama Gómez</i>	
<i>Laura Fausta Villanueva Blas</i>	
<i>Brunela Bruna Bruno Conza</i>	
<i>Karina Alejandra Talla Biffi</i>	
<i>Ruth Damaris Pizarro Arteaga</i>	

**Capítulo 12 - ¿Qué nos Identifica como Psicólogos
Educativos Latinoamericanos?**

352

Marilene Proença Rebello de Souza

Ana Borgobello

Ana Elena Del Bosque Fuentes

Andrea Espinosa

Brunela Bruna Bruno Conza

Carlos Manuel Osorio García

Christiane Jacqueline Magaly Ramos

Fernando Germán González González

José Carlos Anicama Gómez

Karina Alejandra Talla Biffi

Laura Fausta Villanueva Blas

Mariana Scrinzi

Miguel Ángel Martínez Rodríguez

Selene Amador Quintero

Tatiana Platzer do Amaral

Ruth Damaris Pizarro Arteaga

Thomas Goldenstein Leirner

Vinicius Vilar Martinez Thomaz

Zaily Leticia Velázquez Martínez

Autores e Autoras

379

PREFACIO

Frida Díaz Barriga Arceo

*Facultad de Psicología
Universidad Nacional Autónoma de México*

La obra que el lector tiene en sus manos representa un hito en el estudio de la Psicología de la Educación en el contexto Latinoamericano. En primera instancia, porque permite reconocer los orígenes y devenir de este campo de conocimiento y de ejercicio profesional, así como de sus procesos formativos en distintos países de la región, en consonancia con el contexto prevalente en los planos político, científico o económico a lo largo de varias décadas. En segundo término, porque los distintos capítulos arrojan luz respecto a cómo se va dibujando por derecho propio la impronta educativa que caracteriza al psicólogo de la educación, desde su identidad nuclear como psicólogo escolar hasta arribar a concepciones y prácticas en escenarios educativos no solo de educación formal, sino informal y no formal.

Los retos que compartimos en la región latinoamericana incluyen la desigualdad humana y educativa de nuestras naciones, la complejidad para dar concreción a procesos de inclusión y equidad para todas y todos los niños, niñas, adolescentes y adultos, el aporte de lo psicológico con una perspectiva interdisciplinar, de derechos y de complejidad en la educación a lo largo y ancho de la vida. A lo que añadiría la necesidad gremial de una mayor proyección y presencia del psicólogo de la educación en la agenda de las políticas educativas nacionales, en las reformas curriculares y en la educación social de la ciudadanía, donde hay mucho que aportar como disciplina y profesión, aunque todavía se tiene una visión reduccionista del campo de acción.

La gran pregunta que se formulan los autores es si existe una identidad común en la región Latinoamérica o por lo menos en los países bajo estudio en esta obra: Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, México y Perú. Juzgue el lector por sí mismo a través de la argumentación ofrecida en los doce capítulos de esta interesante obra.

No podía faltar el análisis crítico de la formación universitaria y la inserción profesional del papel del psicólogo de la educación en contextos

laborales inciertos y cambiantes en cada uno de dichos países. Ello conduce en sendos capítulos a discutir en contexto temas álgidos como las disputas entre distintos paradigmas y encuadres teórico-metodológicos, la inserción de lo psicológico en las políticas educativas, o la participación del gremio en los cambios curriculares y la innovación educativa. En diversos capítulos se discute el plano ético-político de la formación y la práctica profesional, las controversias en que se ha incurrido en las profesiones *psi* y las tendencias actuales en el campo de la educación y la salud mental pública, así como la histórica escisión entre teoría y práctica. La discusión respecto a la formación de los futuros psicólogos y psicólogas de la educación va más allá del discurso técnico en que se ha encasillado a la profesión y aborda la dimensión personal-social del estudiantado, en la búsqueda de entendimiento de las nuevas generaciones y colectivos juveniles que se expresan en contextos sociohistóricos acotados.

Ciertamente, las y los autores de los capítulos coinciden desde distintos encuadres en la necesidad de enseñar al futuro profesional de la psicología a “leer la realidad”, a mi juicio desde la acepción freiriana del término, pues de otra manera es imposible incidir en ella y transformarla. En el fondo, esta es una crítica al currículo “aséptico” que se conformaba décadas atrás mediante asignaturas enfocadas en teorías y métodos propios de la disciplina como abstracciones desgajadas de la realidad, con una clara división entre teoría y práctica, así como en tránsitos lineales, sucesivos, en etapas básica y profesional. Actualmente, la formación del psicólogo incursiona en otras arquitecturas curriculares, en modelos competenciales, con fuerte compromiso de formación en la práctica en escenarios reales y en franca vinculación con otros campos de conocimiento y profesiones para lograr contender con la realidad social y dotar de sentido a la labor de este profesional. Destaca la importancia de la flexibilidad curricular, de la posibilidad de configurar trayectorias personalizadas de aprendizaje, así como de una intensa formación en la práctica.

No podemos menos que reconocer que la propia disciplina se encuentra en este milenio en una serie de encrucijadas, como son la despatologización de la experiencia humana en la psiquiatría y la psicología, la incursión en las teorías de la complejidad, el replanteamiento de la subjetividad humana y de la emocionalidad desde distintas coordenadas disciplinares, además

de la emergencia de nuevas epistemologías y métodos de investigación. El discurso de la corriente crítica latinoamericana, de los estudios sobre infancia y juventud en la región, del giro posmoderno hacia las epistemologías del sur y el enfoque decolonial o la psicología narrativa, interpelan a fondo el edificio teórico psicológico instituido en la centuria antecedente y animan nuevas teorizaciones y prácticas en el campo de lo *psi*. De entrada, la visión universalista, naturalista y el reduccionismo neurobiologicista que sustentó en su momento las tesis centrales de las teorías psicológicas dominantes en el siglo XX, incluidas las que explicaban los procesos que inciden en lo educativo (el aprendizaje, la motivación, los procesos cognitivos de orden superior, las emociones, etc.), han cedido definitivamente en este milenio a explicaciones dinámicas, contextuales, interdisciplinarias y multideterministas.

Así, del análisis de la amplia literatura citada en este libro, se concluye que en Latinoamérica se están ahondando en nuestras naciones “las desigualdades sociales, el autoritarismo, la violencia y el racismo”, lo que conduce a pensar que el conocimiento disciplinar instituido no es suficiente o pertinente, que se tiene que formar psicólogos que incidan en el estudio y comprensión crítica y situada del desarrollo humano y los procesos educativos. Sin embargo, estos asuntos deberán asumirse como procesos históricos, no neutrales ni propios de un orden “natural” sino de relaciones jerárquicas y de poder.

Como aportes de interés, en algunos capítulos se da cuenta de innovaciones en los modelos de formación del psicólogo de la educación, ya sea que se trate de educación por competencias, formación en prácticas situadas y supervisadas, en proyectos multidisciplinarios de investigación o en intervenciones en comunidad. Desde la voz del estudiantado, de la que también se da cuenta en el libro, la práctica situada en contextos reales, relevantes, con el debido acompañamiento y vínculo con la teoría, es el componente central de su formación.

A la par que puntos de encuentro, existen importantes contrastes en la geografía sociopolítica y científico-cultural de Latinoamérica que dan cuenta de la diversidad de tradiciones y escuelas de pensamiento psicológicas. Como ejemplo, la psicología de la educación cubana hunde sus raíces en la psicología soviética y particularmente en el enfoque histórico cultural, mientras que en una de las principales escuelas mexicanas la influencia de la psicología

norteamericana conductista disputa en su momento la hegemonía en la formación de los psicólogos, a la par que los colegas argentinos se inclinaron por las corrientes de pensamiento europeas, entre ellas el psicoanálisis y la psicología genética piagetiana. Esto explica en parte el porqué de la mirada particular del profesional de la psicología vinculado a la atención de las problemáticas del país en cuestión.

No podemos pasar por alto que es indispensable un análisis desde el tema de género respecto a la formación y práctica en el campo de la psicología de la educación. Por un lado, habrá que revisar en los distintos escenarios bajo análisis, si se ha venido dando el proceso de feminización de la profesión y esto qué implicaciones tiene. Por otra parte, debido a que es un hecho corroborado con evidencia investigativa que las oportunidades educativas y de ejercicio del derecho a la educación en sentido pleno pasan por el tema de género en nuestras naciones, y se intersectan con la clase social, la edad y generación a la que se pertenece, la cultura en la que se desarrolla la persona, la existencia o no de alguna discapacidad. Es decir, la transversalización curricular del género es otro imperativo en la formación del psicólogo de la educación, como lo son otros ejes transversales que se discuten en el libro.

La revolución tecnológica y su incursión obligada en la educación (formal, informal y no formal) es otro asunto en que consideramos estar a la zaga en la formación en y para la profesión. Esto ha sido más que evidente en la pandemia, pero más todavía en la entrada a la llamada cuarta revolución industrial soportada en tecnologías de inteligencia artificial y realidades inmersivas. El profesional de la educación requiere prepararse para contender con una nueva ecología del aprendizaje y la comunicación, con la posibilidad de diseñar escenarios propios de la educación 4.0, manejar tecnologías asistivas para la inclusión, generar medios y materiales educativos que combinen medios físicos, digitales, adaptativos. El conocimiento de los procesos de cognición, emoción y aprendizaje dará un nuevo giro y el profesional de la psicología encontrará en este campo del saber un nicho de oportunidad como investigador, diseñador educativo o profesional aplicado. El viraje en la educación hacia los currículos enfocados en el desarrollo sostenible, el trabajo en comunidad, los proyectos de interés social y animación sociocultural que trascienden los límites del edificio escolar, la incursión creciente en las redes sociales y las identidades en el ciberespacio, los nuevos colectivos juveniles

latinoamericanos, la educación de migrantes, la atención a los adultos mayores, entre otros, son ámbitos para considerar en los procesos formativos actuales. Lo mismo, la idea que las universidades, como las conocemos actualmente, se convertirán en nodos de formación de profesionales, quienes transitarán en ambientes híbridos diversos para lograr adquirir las competencias y capacidades requeridas al servicio de proyectos sociales incluyentes. No olvidemos, sin embargo, que la región Latinoamericana, la región más desigual del planeta, tiene una brecha digital tasada en el 45%, asunto crucial a remontar.

Una observación final. En este prefacio hemos empleado la denominación Psicología de la Educación a la manera que proponen autores como César Coll, para señalar su papel como disciplina puente, vínculo entre la psicología y la educación, en continua interpelación con otras disciplinas que abordan lo educativo. No se trata de la concepción aplicacionista ni menos unidireccional de la psicología general a la educación, sino de un campo de saber por derecho propio. La lección aprendida a lo largo de las décadas en que discurren los capítulos de este libro reside en la necesidad de articular ciencia con profesión, al mismo tiempo que promover experiencias ético-políticas y sociales diversas durante la formación del alumnado.

Enhorabuena a los autores de esta obra, espacio abierto para pensar en nuevos derroteros para la psicología de la educación.

APRESENTAÇÃO

Marilene Proença Rebello de Souza

É com grande satisfação que apresento o livro intitulado *A Formação em Psicologia Escolar e Educacional em Países da América Latina*, fruto de pesquisa realizada sob a coordenação da Profa. Titular Marilene Proença Rebello de Souza com sede no Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Brasil. Esta pesquisa teve o apoio do Conselho Nacional Científico e Tecnológico do Ministério da Educação do Governo do Brasil e contou com a participação de equipes de pesquisa dos seguintes países: Argentina, Brasil, Colômbia, Cuba, México e Perú.

Cada uma das equipes foi assim constituída:

- a) na Argentina, da Universidad Nacional de Rosário: Ana Maria Borgobello, Andrea Espinosa e Mariana Scrinzi
- b) no Brasil, da Universidade de São Paulo: Marilene Proença Rebello de Souza, Christiane Jacqueline Magaly Ramos, Tatiana Platzer do Amaral e dos estudantes de Graduação Vinicius Vilar Martinez Thomaz e Thomas Goldenstein Leirner,
- c) na Colômbia, Universidade Católica de Colômbia, Fernando Germán González González
- d) em Cuba, da Universidade de Holngín, Carlos Manuel Osorio García e Zaily Leticia Velázquez Martínez;
- e) no México, Universidade Nacional Autónoma do México, Ana Elena Del Bosque Fuentes; Miguel Ángel Martínez Rodríguez e Selene Amador Quintero;
- f) no Perú, Universidade Autónoma do Perú, José Carlos Anicama Gómez, Laura Fausta Villanueva Blas, Brunela Bruna Bruno Conza, Karina Alejandra Talla Biffi e Ruth Damaris Pizarro Arteaga

O livro é constituído por um Prefácio da Profa. Dra. Frida Díaz Barriga

Arceo, uma Apresentação e 12 capítulos que apresentam o conhecimento construído a partir da pesquisa realizada no período de 2020 a 2023 e que expressa o processo formativo de estudantes de Psicologia que estarão atuando no campo da Educação, profissionalmente, nos diversos países da América Latina. Trata-se, portanto, de um estudo que buscou: a) compreender de maneira geral, as principais questões, desafios, concepções que as universidades e seus docentes têm proposto para a formação de psicólogos escolares e educacionais; b) analisar o papel desempenhado pelas instituições organizativas e que influenciam diretamente a formação de psicólogos em países latinoamericanos e c) conhecer, mais detalhadamente, seis programas de formação de psicólogos/as para atuar no campo da educação representados por universidades de Argentina, Brasil, Colômbia, Cuba, México e Perú, a partir de estudos de casos de instituições públicas e privadas que formam profissionais há várias décadas e apresentam programas formativos consolidados e de referência em seus respectivos países.

O livro está organizado em doze capítulos, sendo os três primeiros os que apresentam a concepção da pesquisa sobre formação de psicólogos/as escolares e educacionais na América Latina, o levantamento da produção científica sobre o tema em revistas de acesso aberto e os organismos internacionais e sua importância para a formação profissional; do capítulo 04 a 11 apresentamos as discussões apresentadas pelos seis cursos de formação de psicologia dos países participantes da pesquisa trazendo o ponto de vista dos docentes e discentes e finalizamos com o capítulo 12 que analisa a identidade do psicólogo/a escolar latinoamericano/a.

O capítulo 1 intitulado *A formação do psicólogo escolar e educacional latino-americano: apresentando a pesquisa* escrito por Marilene Proença Rebello de Souza, Tatiana Platzer do Amaral e Christiane Jacqueline Magaly Ramos apresenta a pesquisa realizada, o contexto latino-americano em que se desenvolve a investigação, seu desenho teórico-metodológico, os estudos nos quais a pesquisa se estrutura, os procedimentos e instrumentos metodológicos utilizados, as propostas de análise e os objetivos e finalidades propostas para a compreensão da formação de psicólogos/as na América Latina, a partir de suas concepções teóricas, bases metodológicas e aspectos que constituem o desempenho profissional. Destaca a importância de conhecer o panorama geral do conhecimento sobre o tema na área de Psicologia Escolar e Educacional,

as instituições que internacionalmente participam da organização da área de conhecimento e de atuação profissional, os projetos pedagógicos e de formação propostos em instituições de ensino superior de referência em seis países da América Latina.

O capítulo 2, denominado *A Formação do Psicólogo Escolar e Educacional Latino-americano em Periódicos Científicos*, de autoria de Vinícius Vilar Martinez Thomaz; Thomas Goldenstein Leirner e Marilene Proença Rebello de Souza tem por objetivo apresentar e analisar as principais discussões sobre a formação de psicólogos para atuar no campo da educação na América Latina por meio da produção científica em revistas digitais de Psicologia, editadas na América Latina, em acesso aberto, tomando como marcador temporal o período de 2000 a 2020. Os artigos encontrados foram analisados a partir do contexto político, social e cultural latinoamericanos, identificando propostas de formação consideradas críticas e analisando os desafios a serem enfrentados para a melhoria da qualidade desta formação. Considera-se que o modelo de formação em voga centra-se na articulação entre ciência e profissão, acrescido, no caso da Psicologia Escolar e Educacional, do compromisso ético-político da formação com a educação, com a inclusão social e com o enfrentamento das desigualdades sociais na América Latina.

A formação em Psicologia Escolar e Educacional na América Latina: recomendações de organismos internacionais da Psicologia é o título do capítulo 3, escrito por Tatiana Platzer do Amaral e Marilene Proença Rebello de Souza consiste na apresentação e análise de levantamento de propostas e concepções de formação em Psicologia Escolar e Educacional em países da América Latina, tomando por base empírica documentos orientadores de organismos internacionais da área da Psicologia e da Psicologia Escolar e Educacional, no âmbito da formação profissional.

O capítulo 4, inaugura a apresentação das informações obtidas por meio de estudos de casos que foram realizados pelas universidades dos países participantes da pesquisa. Este capítulo intitulado *Formação em Psicologia e Educação na Argentina, um olhar a partir da Universidade Pública do Centro do País*, de autoria de Ana Borgobello do IRICE/CONICET-UNR y Universidad Nacional de Rosario, Andrea Espinosa da Universidad Nacional de Rosario e Universidad Abierta Interamericana e Mariana Scrinzi da Universidad Nacional de Rosario e Universidad Autónoma de Entre Ríos,

apresenta a contextualização do ensino de Psicologia na Argentina, realizando o percurso da Universidade Pública, herdeira da Reforma de 1918. Na sequência, apresenta a pesquisa empírica, de forma que o dado científico foi construído a partir da crítica, no marco das possibilidades para pesquisas futuras. A título de finalização, propõem uma série de reflexões sobre a terminologia e as categorias utilizadas com foco político e contextualizado, e linhas que possam abrir-se para pensar os cursos de psicologia nos contextos latinoamericanos.

O capítulo 5, intitulado *A formação de psicólogos escolares e educacionais na perspectiva de professores e coordenação de curso: um estudo de caso no Brasil*, de autoria de Marilene Proença Rebello de Souza, Tatiana Platzer do Amaral e Christiane Jacqueline Magaly Ramos, tem por objetivo apresentar o processo de formação profissional de psicólogos escolares e educacionais e de docentes em nível superior em Psicologia, tomando como estudo de caso uma das universidades mais antigas e mais reconhecidas e consolidadas do Brasil. A discussão desta temática se dá a partir da perspectiva da coordenação de curso de psicologia e dos docentes que realizam diretamente esta formação em nível superior, levando em consideração as mudanças ocorridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área, bem como dos movimentos formativos executados pela Psicologia e pela área em seu processo de consolidação no campo do currículo.

Este capítulo se articula com o capítulo 6, intitulado *A percepção dos estudantes sobre a formação em Psicologia: um estudo de caso no Brasil*, de autoria de Christiane Jacqueline Magaly Ramos, Tatiana Platzer do Amaral e Marilene Proença Rebello de Souza que visa ouvir as percepções de estudantes de Psicologia que tiveram a oportunidade de cursar disciplinas relacionadas ao tema da Psicologia Escolar e Educacional. Apresentaremos as respostas dos estudantes a um questionário que analisa o contexto de estudos oferecido, bem como busca compreender as lacunas e necessidades apontadas para a melhoria da formação na área da educação.

Os capítulos 7 e 8 são relativos aos dados de pesquisa de Universidade colombiana, de autoria do Prof. Dr. Fernando Germán González González. No capítulo 7, intitulado *La formación del psicólogo escolar y educativo colombiano: concepciones teóricas, bases metodológicas y desempeño profesional*, Prof. González analisa o trabalho de formação realizado pela

equipe de professores da faculdade de psicologia da Universidade Católica da Colômbia no campo da psicologia educacional, tanto na graduação quanto na especialização. No capítulo 08, *Análisis descriptivo-asociativo de las percepciones del psicólogo educativo colombiano sobre su formación: retos y oportunidades* teve como objetivo geral conhecer e compreender a formação do psicólogo para atuar com ênfase nos processos educativos, priorizando a percepção dos alunos dos últimos anos do curso de graduação em psicologia e da especialização em psicopedagogia da faculdade de Psicologia da Universidade Católica da Colômbia. Participaram 44 estudantes de Bogotá da Faculdade de Psicologia da Universidade Católica da Colômbia.

O capítulo 9, *La formación en Psicología educativa en una universidad cubana*, de autoria de Carlos Manuel Osorio García y M. Sc. Zaily Leticia Velázquez Martínez, da Universidad Internacional Iberoamericana, apresenta como a formação em Psicologia educativa foi concebida em Cuba, a importância do enfoque histórico-cultural e as tendências atuais desta formação, a partir dos professores e dos estudantes.

No capítulo 10, os pesquisadores mexicanos Ana Elena Del Bosque Fuentes; Miguel Ángel Martínez Rodríguez e Selene Amador Quintero apresentam dados a respeito da formação desenvolvida pela UNAM, campus de Iztacala, México, no texto intitulado *La formación del Psicólogo Educativo en Latinoamérica: concepciones teóricas, bases metodológicas y desempeño profesional*. Analisam a formação de psicólogos no campo da educação e da docência para identificar os desafios e as necessidades enfrentados pelos formadores de psicólogos e pelos alunos em seu processo de desenvolvimento de habilidades profissionais. Para conhecer a perspectiva de ambos os atores educacionais, foi utilizada uma metodologia qualitativa, que considerou a aplicação de um questionário aos alunos e entrevistas com professores que lecionam no curso de graduação.

No capítulo 11, a equipe de pesquisa da Universidade Autônoma do Peru, coordenada pelo Profa. José Carlos Anicama Gomez e composta por Laura Fausta Villanueva Blas, Brunela Bruna Bruno Conza, Karina Alejandra Talla Biffi e Ruth Damaris Pizarro Arteaga, analisa *La Formación profesional del psicólogo educativo en el Perú*. A pesquisa desenvolveu-se entre estudantes de Graduação com experiência em estágios e práticas educativas, bem como

entre professores que atuam no campo da educação.

Finalizamos este livro na tentativa, portanto, de responder à seguinte pergunta: O que nos identifica como psicólogos educacionais latino-americanos? Para respondê-la, organizamos um texto em que todos os autores deste livro participaram apresentando uma síntese da pesquisa em sua universidade, de forma a constituí-la em três grande eixos: a) Concepções teórico-metodológicas predominantes, articulação entre teoria e prática na formação refletida em cursos, disciplinas ou matérias e suas propostas pedagógicas. Consideração da psicologia da educação como restrita ou não à escola, denominações da confluência entre psicologia e educação presentes em cada caso (por exemplo: psicologia escolar, psicologia da educação, na educação); b) Presença de análise contextualizada na formação para atuar na educação considerando o compromisso ético-político, a inclusão social e o enfrentamento das desigualdades sociais em cada país; c) Influência da inserção profissional nas políticas públicas educacionais. Presença de psicólogos na construção de projetos políticos relacionados à educação, como regulamentos, leis, mudanças curriculares vinculadas aos diferentes níveis educacionais e áreas de prática profissional, como projetos comunitários ou de bairro, entre outros.

Convidamos a todos, todas e todes a conhecer a diversidade latino-americana que se une na constituição de uma formação emancipatória, enraizada na realidade de cada um dos países, buscando enfrentar os grandes desafios sociais e institucionais presentes na contemporaneidade.

PRESENTACIÓN

Marilene Proença Rebello de Souza

Es con gran placer que presento el libro titulado *La formación en Psicología Escolar y de la Educación en los países de América Latina*, resultado de una investigación realizada bajo la coordinación de la profesora Marilene Proença Rebello de Souza, con sede en el Laboratorio Interinstitucional de Estudios e Investigaciones en Psicología Escolar, del Instituto de Psicología de la Universidad de San Pablo, Brasil. Esta investigación contó con el apoyo del Consejo Nacional Científico y Tecnológico del Ministerio de Educación del Gobierno de Brasil y con la participación de equipos de investigación de los siguientes países: Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, México y Perú.

Cada uno de los equipos de investigación estaba constituido de la siguiente manera:

- a) en Argentina, de la Universidad Nacional de Rosario: Ana Borgobello, Andrea Espinosa y Mariana Scrinzi
- b) en Brasil, de la Universidad de San Pablo: Marilene Proença Rebello de Souza, Christiane Jacqueline Magaly Ramos, Tatiana Platzer do Amaral y los estudiantes de licenciatura Vinicius Vilar Martinez Thomaz y Thomas Goldenstein Leirner,
- c) en Colombia, de la Universidad Católica de Colombia, Fernando Germán González González
- d) en Cuba, de la Universidad de Holngín, Carlos Manuel Osorio García y Zaily Leticia Velázquez Martínez
- e) en México, Universidad Nacional Autónoma de México, Ana Elena Del Bosque Fuentes; Miguel Ángel Martínez Rodríguez y Selene Amador Quintero;
- f) en Perú, Universidad Autónoma del Perú, José Carlos Anicama Gómez, Laura Fausta Villanueva Blas, Brunela Bruna Bruno Conza, Karina Alejandra Talla Biffi y Ruth Damaris Pizarro Arteaga.

El libro consta de un Prólogo de la Prof. Dra. Frida Díaz Barriga Arceo, una Presentación autoría de la coordinadora general del proyecto y 12 capítulos que presentan los conocimientos construidos a partir de la investigación realizada entre 2020 y 2023 y que expresa el proceso de formación de los estudiantes de Psicología que se desempeñarán en el campo de la Educación, profesionalmente, en los diversos países de América Latina. Se trata, por lo tanto, de un estudio que buscó a) conocer de manera general las principales problemáticas, desafíos y concepciones que las universidades y su cuerpo docente han propuesto para la formación de psicólogos escolares y educacionales; b) analizar el papel que juegan las instituciones organizativas que influyen directamente en la formación de psicólogos en los países latinoamericanos; y c) conocer con detalle seis programas de formación de psicólogos para trabajar en el campo de la educación representados por universidades de los países antes mencionados, a partir del estudio de casos de instituciones públicas y privadas que llevan varias décadas formando profesionales y que cuentan con programas de formación consolidados y de referencia en sus respectivos países.

El libro está organizado en doce capítulos, los tres primeros presentan la concepción de la investigación sobre la formación de psicólogos escolares y educacionales en América Latina, el relevamiento de la producción científica sobre el tema en revistas de acceso abierto y organismos internacionales y su importancia para la formación profesional; del capítulo 4 al 11 se presentan las discusiones planteadas por los seis cursos de formación de psicólogos en los países participantes de la investigación desde el punto de vista de los docentes y estudiantes y se finaliza con el capítulo 12 en el que se analiza la identidad del psicólogo escolar latinoamericano.

El capítulo 1, titulado *La formación de los psicólogos escolares y educacionales latinoamericanos: presentación de la investigación*, escrito por Marilene Proença Rebello de Souza, Tatiana Platzer do Amaral y Christiane Jacqueline Magaly Ramos, explica la investigación realizada, el contexto latinoamericano en el que se desarrolló la investigación, su diseño teórico-metodológico, los estudios sobre los que se estructuró la investigación, los procedimientos e instrumentos metodológicos utilizados, las propuestas de análisis y los fines y objetivos propuestos para comprender la formación de los psicólogos en América Latina, desde sus concepciones teóricas, bases

metodológicas y aspectos que constituyen el desempeño profesional. Destaca la importancia de conocer el panorama general del conocimiento sobre el tema en el área de la Psicología Escolar y de la Educación, las instituciones que internacionalmente participan en la organización del área del conocimiento y de la práctica profesional, y los proyectos pedagógicos y de formación propuestos en las principales instituciones de educación superior de seis países latinoamericanos.

El capítulo 2, titulado *La formación del psicólogo escolar y educacional latinoamericano en revistas científicas*, de Vinícius Vilar Martinez Thomaz; Thomas Goldenstein Leirner y Marilene Proença Rebello de Souza, tiene como objetivo presentar y analizar las principales discusiones sobre la formación de psicólogos para actuar en el campo de la educación en América Latina a través de la producción científica en revistas digitales de Psicología, publicadas en América Latina, en acceso abierto, tomando como marcador temporal el período de 2000 a 2020. Los artículos encontrados fueron analizados a partir del contexto político, social y cultural de América Latina, identificando propuestas críticas de formación y analizando los desafíos a enfrentar para mejorar la calidad de esta formación. Se considera que el modelo de formación en boga se centra en la articulación entre la ciencia y la profesión, sumado, en el caso de la Psicología Escolar y Educacional, al compromiso ético-político de la formación con la educación, la inclusión social y el abordaje de las desigualdades sociales en América Latina.

La formación en psicología escolar y de la educación en América Latina: recomendaciones de los organismos internacionales de psicología es el título del capítulo 3, escrito por Tatiana Platzer do Amaral y Marilene Proença Rebello de Souza. Presenta y analiza un relevamiento de propuestas y concepciones de formación en psicología escolar y de la educación en los países de América Latina, tomando como base empírica documentos orientadores de los organismos internacionales de psicología y de psicología escolar y de la educación en el campo de la formación profesional.

El capítulo 4 se abre con la presentación de la información obtenida a partir de los estudios de caso realizados por las universidades de los países participantes en la investigación. Este capítulo, titulado *Formación en Psicología y Educación en Argentina, una mirada desde la Universidad Pública en el Centro del País*, a cargo de Ana Borgobello del IRICE/CONICET-UNR

y la Universidad Nacional de Rosario, Andrea Espinosa de la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Abierta Interamericana y Mariana Scrinzi de la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Autónoma de Entre Ríos, presenta la contextualización de la enseñanza de la psicología en educación en Rosario, Argentina siguiendo la trayectoria de la Universidad Pública, heredera de la Reforma de 1918. Luego presenta la investigación empírica, de modo que los datos científicos se construyen a partir de la crítica, en el marco de las posibilidades de futuras investigaciones. Finalmente, se proponen una serie de reflexiones sobre la terminología y las categorías utilizadas, con un enfoque político y contextualizado y líneas que pueden abrirse para pensar los cursos de psicología en contextos latinoamericanos.

El capítulo 5, titulado *La formación de psicólogos escolares y educativos desde la perspectiva de los profesores y coordinadores de cursos: Un estudio de caso en Brasil*, de autoría de Marilene Proença Rebello de Souza, Tatiana Platzer do Amaral y Christiane Jacqueline Magaly Ramos, tiene como objetivo presentar el proceso de formación profesional de psicólogos escolares y educacionales y de profesores de nivel superior en Psicología, tomando como estudio de caso una de las universidades más antiguas, reconocidas y consolidadas de Brasil. La discusión de este tema se basa en la perspectiva de los coordinadores de los cursos de Psicología y de los profesores que realizan directamente esta formación en el nivel superior, teniendo en cuenta los cambios ocurridos en las Directrices Curriculares Nacionales para el área, así como los movimientos de formación realizados por la Psicología y el área en su proceso de consolidación en el campo del currículo.

Este capítulo está vinculado al capítulo 6, titulado *Percepciones de los estudiantes sobre la formación en psicología: un estudio de caso en Brasil*, de Christiane Jacqueline Magaly Ramos, Tatiana Platzer do Amaral y Marilene Proença Rebello de Souza, cuyo objetivo fue escuchar las percepciones de los estudiantes de psicología que han tenido la oportunidad de cursar asignaturas relacionadas con la psicología escolar y de la educación. Presentamos las respuestas de los estudiantes a un cuestionario que analiza el contexto de los estudios ofrecidos, además de buscar comprender las lagunas y necesidades señaladas para mejorar la formación en el campo de la educación.

Los capítulos 7 y 8 están relacionados con datos de investigación de una universidad colombiana, autoría de Fernando Germán González González.

En el capítulo 7, titulado *La formación del psicólogo escolar y educativo colombiano: concepciones teóricas, bases metodológicas y desempeño profesional*, se analiza la labor formativa realizada por el profesorado de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia en el campo de la psicología de la educación, tanto en el grado de psicología como en la especialización. El capítulo 8, *Análisis descriptivo-asociativo de las percepciones del psicólogo educativo colombiano sobre su formación: retos y oportunidades*, tuvo como objetivo general conocer y comprender la formación de psicólogos para trabajar con énfasis en procesos educativos, priorizando las percepciones de los estudiantes de los últimos años de grado en psicología y de la especialización en psicopedagogía de la misma Facultad. Un total de 44 estudiantes de Bogotá del programa de Psicología participaron de este estudio.

El capítulo 9, *La formación en psicología educativa en una universidad cubana*, de Carlos Manuel Osorio García y Zaily Leticia Velázquez Martínez, de la Universidad Internacional Iberoamericana, presenta cómo se concibió la formación en psicología educativa en Cuba, la importancia del enfoque histórico-cultural y las tendencias actuales de esta formación, a partir de profesores y estudiantes.

En el capítulo 10, los investigadores mexicanos Ana Elena Del Bosque Fuentes, Miguel Ángel Martínez Rodríguez y Selene Amador Quintero presentan datos sobre la formación desarrollada por el campus de la Universidad Nacional Autónoma de México en Iztacala, en el texto titulado *La formación del Psicólogo Educativo en Latinoamérica: concepciones teóricas, bases metodológicas y desempeño profesional*. Se analizó la formación de psicólogos en el campo de la educación y la docencia con el fin de identificar los retos y necesidades que enfrentan los psicólogos formadores y estudiantes en su proceso de desarrollo de competencias profesionales. Para conocer la perspectiva de ambos grupos de actores educativos, utilizaron una metodología cualitativa que incluyó la aplicación de un cuestionario a estudiantes y entrevistas a docentes que imparten clases en la carrera.

En el capítulo 11, el equipo de investigación de la Universidad Autónoma del Perú, coordinado por José Carlos Anicama Gómez e integrado por Laura Fausta Villanueva Blas, Brunela Bruna Bruno Conza, Karina Alejandra Talla Biffi y Ruth Damaris Pizarro Arteaga, se analiza *La formación profesional de los psicólogos educativos en el Perú*. La investigación se

realizó entre estudiantes de grado con experiencia en pasantías y prácticas educativas, así como con docentes que trabajan en el campo de la educación.

Por ello, hemos finalizado este libro intentando responder a la siguiente pregunta: *¿Qué nos identifica como psicólogos educacionales latinoamericanos?* Para responder a esta pregunta, hemos organizado un capítulo en el que han participado todos los autores de este libro, presentando una síntesis de la investigación en su universidad en tres ejes principales: a) Concepciones teórico-metodológicas predominantes, articulación entre teoría y práctica en la formación reflejados en cursos, asignaturas o materias y sus propuestas pedagógicas. Consideración de la psicología educativa como restringida o no a lo escolar, denominaciones de la confluencia entre psicología y educación presentes en cada caso (por ejemplo: psicología escolar, educativa, en educación); b) Presencia de análisis contextualizado en la formación para trabajar en educación considerando el compromiso ético-político, la inclusión social y el enfrentamiento de las desigualdades sociales en cada país; c) Influencia de la inserción profesional en las políticas públicas educativas. Presencia de psicólogos en la construcción de proyectos políticos relacionados con la educación tales como normativas, leyes, cambios curriculares vinculados a los distintos niveles educativos y ámbitos de práctica profesional como comunidades o proyectos barriales, entre otros.

Invitamos a todos a conocer la diversidad de América Latina que se une en la creación de una educación emancipadora, arraigada en la realidad de cada uno de los países, buscando enfrentar los grandes desafíos sociales e institucionales de la época contemporánea.

Capítulo 1

A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR E EDUCACIONAL LATINO-AMERICANO: APRESENTANDO A PESQUISA

**Marilene Proença Rebello de Souza
Tatiana Platzer do Amaral
Christiane Jacqueline Magaly Ramos**

Introdução

A condição da Educação, na América Latina, é objeto de estudos de órgãos internacionais e de dissertações e teses, há muitas décadas, conforme apontam pesquisas recentes (Sander, 2008; Soares, 2012; Bittelbrunn, 2013). No que tange aos dados educacionais, organismos internacionais tais como OCDE - Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, a CEPAL - Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe, o Banco Mundial, dentre outras organizações internacionais, produzem relatórios importantes sobre as áreas de Educação e Inovação, apresentando dados comparativos que revelam as dificuldades a serem enfrentadas no campo da Educação Básica nos países latino-americanos. Dentre os documentos, o Relatório produzido pela OCDE, CEPAL e ONU em 2014, intitulado *Perspectivas Económicas da América Latina. Educación, Competencias y Innovación para el Desarrollo*¹, destaca as dificuldades de acesso à escola e à permanência com qualidade social. De maneira geral, o Relatório apresenta que o acesso à escola primária, ou seja, nas séries iniciais (1o ao 9º ano, no caso brasileiro), alcança índices de 94% de taxa de matrícula. Este percentual é bem menor no nível secundário, 72% dos estudantes acessaram este nível de Ensino, mas 50% dos jovens não concluíram o ensino secundário por motivo de repetência. Mas, o acesso se ampliou na Educação Fundamental nos países latino-americanos, hoje deparamo-nos com um grave desdobramento da baixa qualidade do ensino oferecido, pois 48% dos estudantes que acessam a escola

¹ Relatório disponível no endereço http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37445/S1420759_es.pdf

primária, são considerados analfabetos funcionais², ou seja, não apresentam os conhecimentos mínimos necessários para que sejam considerados plenamente alfabetizados, segundo dados da CEPAL (2015)³. Os relatórios internacionais têm enfatizado as dificuldades enfrentadas pela educação básica nos países latino-americanos e propostas e projetos importantes vem se desenvolvendo para este enfrentamento. Atualmente, dos países que compõem a América Latina, somente cinco deles erradicaram o analfabetismo: Cuba, Equador, Bolívia, Venezuela e Nicarágua (CEPAL, 2015).

Tais dados, grosso modo, nos permitem considerar que, embora o acesso tenha se ampliado e praticamente se universalizado entre crianças com idade escolar, a qualidade da escola oferecida às novas gerações deixa muito a desejar; a permanência na escola exige neste momento políticas que de fato respondam às necessidades da escolarização, produzindo sentidos e significados para a escolarização das atuais gerações em todos os países da América Latina (Souza, 2020; Costa; Souza, 2020).

A Psicologia Escolar e Educacional no Brasil tem se debruçado sobre a questão do fracasso escolar, tratando-a enquanto objeto de estudo e analisando a complexidade do processo de escolarização que se materializa nos dados de permanência e de qualidade da escola. Os estudos brasileiros têm demonstrado que o processo de escolarização se constitui por um conjunto de dimensões sociais, culturais, políticas, pedagógicas, institucionais e relacionais que afetam, diretamente, a vida diária escolar, as práticas docentes e as formas de conduzir a escolarização (Patto, 2015; Souza, 2010; Tanamachi, 2002; Meira, 2002).

Nas últimas décadas, pesquisadores e psicólogos escolares e educacionais produziram importante discussão, no Brasil, sobre as possibilidades de atuação na Educação Básica, Educação Inclusiva e no meio Universitário (Barroco; Souza, 2012; Souza *et al.*, 2014) de maneira a considerar a dimensão ético-política da atuação profissional, produzida na concepção de que esta atuação se dá em uma escola concreta, materializada no

² Analfabetismo funcional é a incapacidade que uma pessoa demonstra ao não compreender textos simples. Tais pessoas, mesmo capacitadas a decodificar minimamente as letras, geralmente frases, sentenças, textos curtos e os números, não desenvolvem habilidade de interpretação de textos e de fazer operações matemáticas.

³ CEPAL. El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe, 2014, p.12-13.

dia a dia escolar, envolvendo as políticas educacionais, a formação docente e as práticas pedagógicas (CFP/CREPOP, 2019). Esta perspectiva histórico-crítica de análise da realidade educacional brasileira será a referência que utilizamos para compreender as questões da formação profissional neste capítulo.

Os dados latino-americanos apresentam à formação de psicólogos um quadro bastante desafiador e que requer a constituição de investimentos financeiros e humanos na elaboração de políticas públicas educacionais e sociais que revertam esses índices, tão aquém dos níveis mínimos para o desenvolvimento humano para milhões de crianças, jovens e adultos latino-americanos.

Considerando-se o cenário latinoamericano, partimos da concepção de que necessitamos compreender mais aprofundadamente que modelos de formação devemos desenvolver para melhor responder aos desafios postos em nossos países e, mais especificamente, para que psicólogos possam atuar de forma mais condizente com as condições a serem enfrentadas nos sistemas de ensino básico como também superior.

Os dados latino-americanos apresentam à formação de psicólogos um quadro bastante desafiador e que requer a constituição de investimentos financeiros e humanos na elaboração de políticas públicas educacionais e sociais que revertam esses índices, tão aquém dos níveis mínimos para o desenvolvimento humano para milhões de crianças, jovens e adultos latino-americanos.

Assim, a proposta dessa pesquisa se insere na perspectiva de podermos nos aproximar da realidade de formação de profissionais de Psicologia em países latino-americanos, visando compreender como esta formação se constitui para atuar no campo da educação básica. Trata-se, portanto, de pesquisa de cunho qualitativo, com participação de instituições latino-americanas de Ensino Superior, que tenham destaque em seus países de origem, quer pela sua história na formação de psicólogos, quer pela sua relevância acadêmica. A perspectiva teórico-metodológica adotada baseia-se nas discussões oriundas da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional brasileira que considera a formação em psicologia como centrada em três pilares: a) compromisso da Psicologia com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; b) ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia; e c) construção de uma práxis psicológica frente à queixa escolar (Checchia; Souza, 2003, p.126).

É importante destacar que tal investigação necessita levar em conta as especificidades de cada um dos países participantes da pesquisa, buscando aquilo que é peculiar aos desafios e necessidades locais bem como considerar o que é compartilhado com os demais países, o que pode ser generalizado enquanto tendências formativas, desafios e necessidades às quais as diversas formações apresentam.

A proposta de ampliarmos a discussão para países da América Latina se origina da investigação que realizamos a respeito da formação de psicólogos para atuar no campo da Educação Básica, de 2009 a 2014⁴, no Brasil. Trata-se da pesquisa intitulada *A formação do psicólogo escolar e as Diretrizes Curriculares em Psicologia: concepções teóricas, bases metodológicas e atuação profissional*, com apoio do CNPq (Edital Universal). A pesquisa realizou-se no Brasil, nos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rondônia e Goiás. Por meio desta investigação, pudemos obter um panorama da importância das Diretrizes Curriculares Nacionais em Psicologia na constituição da dimensão educativa na formação de psicólogos, os modelos formativos presentes nos Cursos de Psicologia em várias regiões do país, bem como os desafios e as possibilidades de avanço nessa formação.

Participaram desta pesquisa 17 Instituições de Ensino Superior - IES, sendo cinco Universidades Públicas e 12 de Rede Privada; entrevistamos 18 coordenadores de cursos de Psicologia e 41 professores que atuam em disciplinas da Psicologia relativas ao campo da Educação e ouvimos 761 estudantes de Psicologia. Para tanto, realizamos levantamento, análise e discussão de: a) literatura produzida a partir dos anos 2000 na área da Psicologia Escolar e Educacional e que redefine a formação/atuação do psicólogo no campo educacional em uma perspectiva multiprofissional, educativa, e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia; b) documentos oficiais que detalhem os programas e disciplinas oferecidas nos cursos de Psicologia pesquisados; c) disciplinas oferecidas que se referem a processos educativos por meio de palavras-chave definidas pelos pesquisadores; d) discursos de coordenadores de cursos de Graduação em Psicologia; discursos dos professores que ministrem disciplinas e estágios curriculares vinculados à ênfase em “processos educativos e à

⁴ Projeto de Auxílio à Pesquisa, Edital MCT/CNPq 14/2009, Edital Universal, Processo n° 472865/2009-9.

atuação do psicólogo no campo da educação”; e) discursos de estudantes do 4º e 5º anos dos cursos de Graduação em Psicologia quanto aos elementos que compõem o pensamento e a prática docente universitária no que se refere à atuação do psicólogo no campo da educação. Elaboramos instrumentos de coleta de dados na pesquisa de campo, a saber: questionário padronizado e entrevistas semi-estruturadas e gravadas e realizamos sessão de grupo focal com coordenadores de cursos de Psicologia participantes da pesquisa que contribuíram para analisar os dados da pesquisa. Contou também com a participação de pesquisadores dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Rondônia e Goiás, que utilizaram a mesma metodologia, possibilitando uma análise da formação/prática profissional em psicologia no campo da educação em IES de cada estado, escolhidas de acordo com critérios de importância. Consideramos que tais estados representam diferentes realidades brasileiras, de forma a ampliar a compreensão das questões da formação/prática profissional na área de psicologia.

Na pesquisa brasileira, trabalhamos com quatro dimensões de análise dos dados, a saber: a) documentos oficiais; b) ênfase nos processos educativos no âmbito do currículo para formação do psicólogo a partir da percepção dos coordenadores de curso; c) compreensão dos professores de psicologia sobre a formação para atuar com os processos educativos; d) compreensão dos estudantes de psicologia sobre a formação para atuar com os processos educativos.

Consideramos, portanto, que este estudo contribuiu para a compreensão da formação profissional de psicólogos no campo da educação brasileira, abrindo novas perspectivas para outras temáticas derivadas das discussões e questões que puderem ser identificadas por meio desta pesquisa.

Destacamos nesta pesquisa, os seguintes aspectos:

- a) a formação profissional é fundamental para uma boa atuação e ela requer uma atenção especial, principalmente, quando a área em que se irá atuar, seja tão imprescindível quanto a educação. Assim sendo, há a necessidade de se repensar a Universidade, desenvolver pesquisas e aprimorar os conhecimentos da área de psicologia escolar, principalmente no que tange aos currículos dos cursos e à forma que os conteúdos destes será transmitida aos estudantes;

- b) as Diretrizes Curriculares em Psicologia, no interior do movimento da área da Psicologia e da Psicologia Escolar em busca da construção de princípios ético-políticos para a profissão na direção de concepções progressistas, baseados nos Direitos Humanos, na Diversidade, na Humanização, vem contribuindo para mudanças importantes quer nos currículos, quer na forma como se concebe o psicólogo que queremos formar. A visão de formação de um profissional crítico é trazida nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, no discurso de boa parte dos coordenadores e docentes das IES pesquisadas e percebida pelos estudantes em sua avaliação sobre a própria formação, de maneira geral;
- c) a dimensão educativa na formação profissional se dilui nas diversas áreas e disciplinas do curso de formação de psicólogos, destacando-se as disciplinas de estágio supervisionado em que os estudantes vivenciam a experiência de inserção no meio social, nas instituições educacionais e escolares, com as suas contradições, dificuldades e desafios a serem compreendidos e enfrentados. Portanto, consideramos que mesmo com a presença de ênfases que ora se centram na nomenclatura das áreas clássicas da Psicologia, ora em processos formativos, a dimensão educativa parece transversalizar a prática formativa de psicólogas e psicólogos.

Por fim, a pesquisa apresenta a seguinte recomendação:

A presente pesquisa buscou inserir no campo acadêmico mais uma possibilidade de compreender a formação em psicologia escolar no Brasil, uma área que ainda está germinando, no que tange a pesquisas e publicações. Porém, cabe aqui relacionar a necessidade de maiores pesquisas sobre a formação em psicologia escolar, recomendando a utilização de referências internacionais ou o acréscimo de outras bases de dados. Soma-se a isso a necessidade de compreender os impactos da inserção da formação para docência nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a partir de 2011 (Relatório Final, 2014, p.215).

Considerando a importância da temática e os dados nacionais obtidos pela pesquisa ora citada, a intenção da pesquisa, que apresentamos como tarefa a ser realizada como Bolsa Produtividade ao CNPq, é de ampliar o escopo do campo de investigação para países da América Latina, visando

estabelecer um diálogo formativo no qual a educação se configure como uma das dimensões relevantes para a atuação profissional, tendo como aspecto fundamental os desafios educacionais postos aos países latino-americanos. A Psicologia Educacional e Escolar brasileira tem muito a oferecer como experiência ou até modelo formativo para os países latino-americanos, bem como teremos, por meio desta investigação, a oportunidade de aprender com os modelos formativos vigentes nas IES dos países envolvidos e conhecer como se desenvolve a atuação de psicólogos escolares e educacionais nos países participantes da pesquisa. Consideramos que as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, produzidas no Brasil em 2004 (Ancona-Lopez; Maranhão, CNE, 2004) e 2011 (Speller, CNE, 2011), são importantes instrumentos a serem considerados como um parâmetro legislativo para delimitar os contornos teórico-metodológicos e éticos para a profissão na sua relação com os países latino-americanos.

E avaliamos que estamos em um momento histórico privilegiado pelo avanço de ações de internacionalização no campo da Pesquisa e do Ensino, tais como a participação em grupos de trabalho nas Sociedades científicas Latino-americanas, das quais participamos como membros, e pelos convênios internacionais de cooperação internacional firmados entre o Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo e Universidades Latino-americanas. Essa participação latino-americana possibilitou que a pesquisa aqui apresentada pudesse se desenvolver nos seguintes países: Cuba, Argentina, Colômbia, México e Peru. Contamos com a colaboração dos colegas membros dos GTs e participantes dos convênios ora firmados pela Universidade de São Paulo e pelo Instituto de Psicologia da USP. Utilizamos instrumentos desenvolvidos e testados para a pesquisa brasileira, a saber: questionário aos estudantes, entrevistas semiestruturadas para os coordenadores de cursos de Psicologia e para os docentes desses cursos, possibilitando a obtenção de dados que nos permitam realizar comparações e aproximações entre as realidades vividas nos diversos países participantes da pesquisa, que detalharemos na descrição a seguir.

Objetivos da Pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender e analisar os modelos formativos desenvolvidos em Cursos de Graduação em Psicologia na

América Latina para atuar no campo da educação básica, superior e docência em Psicologia e as propostas que tais modelos apresentam para o enfrentamento dos altos índices de fracasso escolar presentes nos dados educacionais latino-americanos.

Apresenta como objetivos específicos:

- a) realizar levantamento e analisar as influências das diretrizes de órgãos de cooperação internacional nos modelos formativos que se fazem presentes nos cursos superiores em Psicologia;
- b) analisar a estrutura curricular e os projetos pedagógicos realizados com ênfase nos processos educativos;
- c) realizar levantamento de desafios e necessidades enfrentadas para a formação profissional visando atuação no campo da educação e nas políticas educacionais;
- d) analisar as tendências teóricas e metodológicas que compõem nos cursos de Psicologia e sobre a Psicologia Escolar e Educacional;
- e) compreender as possibilidades de atuação/inserção no campo da educação para enfrentamentos de dificuldades de escolarização;
- f) compreender e analisar aspectos da formação referentes à docência em Psicologia.

Método de Investigação

Esta pesquisa contou com a colaboração de pesquisadores das Universidades de Holguin, Cuba; Nacional de Rosário, Argentina; Universidade Católica da Colômbia; Universidade Autônoma do Peru e Universidade Nacional do México com quem estamos em contato por meio de Convênios, Acordos de Cooperação Internacional e participação em Grupo de Trabalho da Sociedade Interamericana de Psicologia (SIP), bem como com estudantes de Iniciação Científica do LIEPPE, na Universidade de São Paulo.

Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo que não teve a pretensão de abarcar todo o conjunto de Faculdades ou de Universidades da América Latina, mas sim se aproximou de um conjunto de países que são significativos no campo da formação em Psicologia por possuírem cursos de Psicologia consolidados. O fato dos colegas pesquisadores participarem de convênios e

de grupos de trabalho na área de Psicologia e Educação demonstra o trabalho desenvolvido em seus países de origem e constitui um importante grupo de profissionais a participar da pesquisa em questão.

Com relação aos procedimentos éticos da pesquisa, o Projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia da USP e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Sabemos das especificidades de cada um dos países com relação aos procedimentos éticos a serem adotados e nos submetemos a eles para que a pesquisa respondesse às necessidades éticas apresentadas.

Uma pesquisa dessa natureza envolveu duas grandes fases de coleta de dados, a saber,

1. de **caráter documental**, desenvolvida por meio de:
 - 1.1 levantamento e análise da literatura pertinente à formação do psicólogo nos últimos dez anos nos países participantes da pesquisa e atualização das referências brasileiras sobre o tema;
 - 1.2 documentos oficiais internacionais que têm pautado a formação profissional na América Latina, produzidos por organismos internacionais;
 - 1.3 documentos oficiais dos países e Diretrizes Nacionais para a formação de psicólogos e, especialmente, para a formação de psicólogos que atuem na dimensão educativa da profissão, com ênfase nos documentos-marco nacionais;
 - 1.4 documentos oficiais das instituições participantes da pesquisa e que constituem o Plano Pedagógico Institucional, que apresente a proposta curricular para a formação de psicólogos e de psicólogos que venham a atuar no campo da educação e da docência, com destaque para as disciplinas que oferecem parte prática ou estágios em escolas, instituições educacionais, projetos educativos;
2. de **caráter empírico**, por meio da análise do pensamento e da prática formativa de psicólogos de:
 - 2.1 coordenadores e docentes nos cursos de formação de psicólogos;
 - 2.2 estudantes que estejam cursando os dois últimos anos de curso

de Psicologia das IES selecionadas e que tenham participado de experiências formativas no campo da educação.

Cada uma das etapas identifica-se por meio de estudos, a saber:

Estudo 1 – Levantamento Bibliográfico da produção sobre formação de psicólogos em países da América Latina.

Objetivos: Compilar e Analisar a produção acadêmica e científica referente à formação de psicólogos na atuação em Educação em países da América Latina no período de 2000 a 2020.

Fontes: bases de dados SciElo, Lilacs, Redalyc, Pepsic, BVS-Psi, *Web of Science*, PsycInfo e Eric.

Instrumentos de coleta de dados: Internet; sites das entidades participantes e das bases de dados, sites de editoras. Elaboração de uma planilha com os dados de referência de cada obra, bem como os links para seu acesso na íntegra, quando houver.

Desdobramento desta dimensão enquanto dado de pesquisa: Tais dados constituem importante banco de dados sobre o tema disponibilizado pela pesquisadora, em Site do LIEPPE/USP, em acesso aberto, de maneira a ser objeto de estudo para novas pesquisas.

Estudo 2. Documentação Oficial internacional e nacional sobre a formação em Psicologia.

Objetivos: Compilar e Analisar a documentação internacional produzida para os países da América Latina por organismos internacionais, voltados para a formação em Psicologia, bem como documentos-marco produzidos nos países participantes para a formação de psicólogos ou Diretrizes Curriculares Nacionais.

Fontes: sites de organismos internacionais e informações dos pesquisadores colaboradores da pesquisa.

Instrumentos de coleta de dados: Internet; sites das entidades participantes e das bases de dados governamentais. Elaboração de uma planilha com os dados de referência dos documentos, bem como os links para seu acesso na íntegra, quando houver.

Desdobramento desta dimensão enquanto dado de pesquisa: Tais

dados constituem importante banco de dados sobre o tema disponibilizado pela pesquisadora, em Site do LIEPPE/USP, em acesso aberto, de maneira a ser objeto de estudo para novas pesquisas.

Estudo 3: Estudos de caso de seis instituições de Ensino Superior do Brasil, Cuba, Colômbia, Argentina, México e Peru.

Fase 1. Documentação oficial dos cursos de formação de psicólogos das IES participantes da pesquisa

Objetivos: Compilar e analisar documentos oficiais produzidos pelos cursos de formação e que se referem à dimensão educativa do trabalho do psicólogo (disciplinas, ementas, propostas de estágio curricular, projetos de extensão universitária)..

Fontes: Projetos de Cursos de Psicologia, Programas de Disciplinas e Planos de Estágio das IES selecionadas.

Instrumentos de coleta de dados: Internet; desenvolver planilha para organização de dados dos documentos oficiais.

Desdobramentos desta etapa: este levantamento contou com a participação dos colegas colaboradores da pesquisa em cada país, visando o estabelecimento de vínculos importantes com mantenedoras dos cursos de Psicologia e coordenadores de cursos de Psicologia, possibilitando, assim, que entrevistas e aplicação de questionários aos estudantes se viabilize nas Instituições participantes.

Fase 2. Ênfase nos processos educativos no âmbito do currículo para a formação de psicólogos a partir da percepção dos professores e coordenadores de curso.

Objetivo: Entender o processo de formação profissional de psicólogos para atuar com os processos educativos, a partir da perspectiva dos coordenadores de curso de psicologia no país, levando em consideração as mudanças geradas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área, além de conhecer as prováveis alterações produzidas nos currículos em decorrência do entendimento das mesmas no âmbito das IES pesquisadas.

Participantes da Informação: Professores e Coordenadores/as de curso de Psicologia das IES selecionadas neste estudo.

Fontes: Discurso dos professores e coordenadores do curso de Psicologia da IES dos países participantes da pesquisa.

Instrumentos de coleta de dados: Entrevista semi-estruturada, gravada e realizada individualmente. Utilizamos o recurso da videoconferência e dos instrumentos virtuais para entrevista e gravação, com participação dos colegas colaboradores da pesquisa em seus respectivos países.

Fase 3 – Percepção dos estudantes de Psicologia sobre sua formação para atuar com os processos educativos

Objetivo: Desvelar e compreender a formação do psicólogo para atuar a partir da ênfase nos processos educativos, dando prioridade à percepção dos/as estudantes dos dois últimos anos desta formação universitária, nas IES selecionadas neste estudo.

Participante da Informação: Estudantes dos dois últimos anos dos cursos de Psicologia, selecionados neste estudo.

Fontes: Discurso dos/as estudantes dos referidos cursos.

Instrumentos de coleta de dados: Questionário estruturado, padronizado, e aplicado online aos/as estudantes de Psicologia das IES definidas neste estudo, por meio de formulário Google.

Adotamos, portanto, os seguintes procedimentos para a realização desta pesquisa:

- Levantamento da literatura produzida a partir dos anos 2000, na área da Psicologia Escolar e Educacional, e que redefine a formação/atuação do psicólogo no campo educacional em uma perspectiva multiprofissional, educativa para os Cursos de Graduação em Psicologia; utilizamos as bases de dados Scielo, Lilacs, *Web of Science*, PsycInfo.
- Compilação e análise de documentação internacional produzida para os países da América Latina por organismos internacionais, voltados para a formação em Psicologia, bem como documentos-marco produzidos nos países participantes para a formação de psicólogos ou Diretrizes Curriculares Nacionais.
- Levantamento e análise de documentos oficiais que detalham os programas e disciplinas oferecidas nos cursos de Psicologia

pesquisados; este levantamento contará com a participação dos colegas colaboradores da pesquisa em cada país, visando o estabelecimento de vínculos importantes com mantenedoras dos cursos de Psicologia e coordenadores de cursos de Psicologia, possibilitando, assim, que entrevistas e aplicação de questionários aos estudantes se viabilize nas Instituições participantes.

- Levantamento e análise do discurso de coordenadores de cursos de Graduação em Psicologia.
- Levantamento e análise do discurso dos professores que ministram disciplinas e estágios curriculares vinculados à ênfase em “processos educativos e à atuação do psicólogo no campo da educação”.
- Levantamento e análise do discurso de estudantes dos dois últimos anos dos cursos de Graduação em Psicologia quanto aos elementos que compõem o pensamento e a prática docente universitária no que se refere à atuação do psicólogo no campo da educação.
- Análise estatística (estatística descritiva) dos dados quantitativos e qualitativos encontrados.
- Análise e discussão sobre os saberes e práticas docentes na formação do psicólogo escolar e suas implicações para compreensão da realidade latino-americana de educação.

Considera-se que a análise de dados esteve presente em todas as etapas do processo de pesquisa (Rockwell, 2009), desde as decisões iniciais sobre quais serão os objetos de estudo, passando pelas estratégias metodológicas adotadas, até à condução da análise, propriamente dita, para a redação do texto final da pesquisa.

Quanto ao processo de tratamento da informação, partimos do pressuposto de que a realidade social é subjetiva, múltipla, dinâmica, resultado de uma construção dos sujeitos participantes, mediante a interação com outros membros da sociedade. E, portanto, buscamos adotar os procedimentos interpretativos para a análise da informação textual e posterior aplicação da estratégia de triangulação interativa (Densin *apud* Bolívar, A, Domingo, J, Fernández, M, 1998).

Os instrumentos a serem aplicados são, portanto, a análise de documentos oficiais, o questionário padronizado e as entrevistas gravadas.

Será adotado para a análise dos dados o Programa Iramuteq Versão 0.7 alpha 1 e o programa R i386 3.5.1 para auxiliar na análise de similitude e distribuição percentual das palavras constantes nos artigos científicos, entrevistas e documentos.

O questionário é um dos instrumentos aplicado neste estudo, dentro da estratégia de triangulação de pessoas, métodos, instrumentos e momentos (Santos Guerra, 1988; Elliott, 1990; Denzin, 1978 *apud* Guerrero López, 1991, entre outros), como requisito de contraste, de verificação e de credibilidade das informações coletadas nesta pesquisa sobre a formação de psicólogos; A técnica do questionário constitui uma forma de suscitar a manifestação das observações e interpretações de outras pessoas com respeito a situações e fatos, bem como de suas atitudes frente a ele. Redigir um questionário não consiste unicamente em colocar uma depois de outra, uma série de perguntas. A preparação deste instrumento é uma operação complexa e delicada, dado que a natureza das perguntas, a forma em que estão redigidas, a ordem em que se sucedem, têm grande importância para os resultados obtidos (Duverger, 1996), assim, sua aplicação nos pode oferecer uma visão panorâmica dos contextos que estudamos (Guerrero López, 1991). Os questionários foram aplicados virtualmente, em função do isolamento social implementado pela Pandemia de Covid -19, em todos os países participantes da pesquisa. O questionário impresso foi adaptado para um formulário Google e aplicado online.

Como afirma Ander-Egg (*apud* Gil Flores, 1994), os dados têm uma importância limitada; é necessário encontrar-lhes significação se queremos que resultem úteis para o pesquisador. A tarefa da análise consiste precisamente em interpretar e extrair significado dos dados coletados. Em suma, é o conjunto de manipulações, transformações, operações, reflexões e comprovações realizadas a partir dos dados pesquisados, com o fim de extrair significado relevante com relação a um tema ou problema pesquisado. Em nosso caso, o tratamento dos dados obtidos através do questionário baseou-se na codificação e categorização da informação, além de expressar o percentual das principais classes de respostas sobre a coletividade estudada, e posterior análise de conteúdo dos mesmos.

Quanto às entrevistas, as mesmas foram analisadas utilizando procedimentos do software N-VIVO, versão 12.

A compreensão das entrevistas visa a exploração do material obtido de modo a organizá-lo, possibilitando que sejam feitas interpretações e inferências. O processo de interpretação consiste na compreensão do significado das ações e daquilo que é dito, conforme aponta Rockwell (2009). Essa autora ressalta também algumas especificidades e dificuldades desse processo: “Interpretar requer compartilhar, dentro do possível, ‘o conhecimento local; compreender o que é dito como o fazem os outros sujeitos da localidade implicaria, dentre outras coisas, compartilhar toda a sua experiência comum, o que é impossível” (Rockwell, 2009, p. 27).

Ainda que seja impossível compartilhar completamente os significados, cabe ao pesquisador buscar essa aproximação. O conhecimento progressivo da situação estudada, bem como das pessoas que dela participam, a comparação de respostas dadas pelos diversos informantes podem ser importantes recursos (Rockwell, 2009).

Porém, além dessa aproximação com as categorias ‘locais’, com o modo como os indivíduos vivem a situação estudada, é necessário construir categorias analíticas que permitam estabelecer relações e conceptualizações que escapam àqueles que estão imersos numa determinada realidade. Para isso, os pesquisadores se debruçaram sobre as transcrições das entrevistas em busca de regularidades e padrões, a fim de realizar uma codificação e categorização que possibilite a articulação entre os avanços teóricos na Psicologia Escolar e as práticas adotadas no âmbito da formação desse profissional.

Consideramos, portanto, que este estudo contou com contribuições significativas para a compreensão da formação profissional de psicólogos no campo da educação abrindo novas perspectivas para outras temáticas derivadas das discussões e questões que puderem ser identificadas por este estudo.

Considerando a necessidade de discussão constante dos passos e procedimentos da pesquisa, bem como dos dados obtidos em cada país, realizamos, mensalmente, Seminários Internacionais de Pesquisa que foram gravados e eram disponibilizados para todos os participantes das equipes. Também organizamos todo o material da pesquisa em pastas virtuais, compartilhadas, organizando e disponibilizando todos os dados de pesquisa.

Principais resultados da pesquisa

Uma pesquisa dessa envergadura apresentou diversos produtos importantes:

- a) Consolidação e estreitamento de laços acadêmicos internacionais entre professores e pesquisadores latino-americanos, ampliando ainda mais o debate e ações para a formação de psicólogos visando atuação no campo da educação
- b) Constituição de banco de dados sobre formação na América Latina no que concerne aos modelos formativos em Psicologia e destaques dessa formação para a área de atuação em Psicologia Escolar e Educacional que será disponibilizado pelo website www.ip.usp.br/lieppe do Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar do IPUSP.
- c) Realização de comunicações, organização de simpósios em congressos e eventos científicos da área, a saber: a) Internacionais: XXXVII Congresso Interamericano de Psicologia, 2019, Cuba; XXXVIII Congresso Interamericano de Psicologia, 2021, Porto Rico (virtual); e XXXIX Congresso Interamericano de Psicologia, 2023, Paraguai; VIII Congresso Regional da SIP, 2022, Chile; VII Congresso Latinoamericano de Psicología - ULAPSI, 2019, Costa Rica; VIII Congresso Latinoamericano de Psicología - ULAPSI, Paraguai, 2021 (virtual); IX Congresso da ULAPSI, Uruguai, 2023; 8o. Convenção Intercontinental de Psicología Hominis, Cuba, 2018 e encontro da Cátedra Vigotski e de Psicólogos da área da Educação na América Latina; XX Congreso Nacional y X Congreso Internacional de Psicología: una psicología para los nuevos escenarios. Los retos de la realidad actual para el rol de la psicología educativo: reflexiones para la profesión, Colegio de Psicólogos, Peru, 2022; 13o. Congreso Internacional de Psicología La formación de psicólogos escolares y educativos en la América Latina: retos y posibilidades; b) Nacionais: XV Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, Minas Gerais, 2022 (virtual); VI Congresso Brasileiro Psicologia Ciência e Profissão, São Paulo, 2022.
- d) Realização de coletânea em acesso aberto, formato e-book, com a participação dos colegas colaboradores da pesquisa em seus diversos países, possibilitando um panorama internacional sobre a formação de psicólogos e a formação de psicólogos para atuar no campo da educação.

Considerações Finais

É importante ressaltar que uma pesquisa internacional multicêntrica possibilitou uma série de impactos para o desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação. A pesquisa ora apresentada destaca-se pelo seus aspectos de:

- a) **Internacionalização da pesquisa:** ao articular para a realização desta pesquisa, colegas de seis países da América Latina: Cuba, Argentina, Colômbia, México, Peru e Brasil, possibilitando assim a constituição de uma rede latino-americana de pesquisadores na área da Psicologia Escolar e Educacional.
- b) **Construção de conhecimento sobre a formação de psicólogos para atuar na educação na América Latina:** a presença da pesquisa mobilizou publicações e atividades conjuntas de produção de conhecimento. Essas atividades têm como desdobramento participações em comitês editoriais, bancas de defesa de trabalhos de dissertação e tese, assinatura de novos convênios, estágios pós-doutorais, Seminários de Pesquisa, Seminários Internacionais, dentre outros.
- c) **Ampliação da participação em atividades acadêmicas conjuntas,** tais como co-orientações, intercâmbios acadêmicos e mobilidade estudantil na pós-graduação e na graduação, aulas conjuntas *online*.
- d) **Realização de publicações da área de Psicologia Escolar e Educacional** que refletirá mais amplamente o trabalho desenvolvido nos países latino-americanos, abrindo novas possibilidades de articulação e de desenvolvimento da pesquisa em diversos Programas de Pós-Graduação e de Graduação em Psicologia. Dentre elas este livro em acesso aberto, no Portal de Livros Abertos da USP.
- e) **Organização de colegas pesquisadores da área da Psicologia Escolar e Educacional** em instâncias internacionais, constituindo uma rede latino-americana de Psicologia no campo da Educação e que poderá se desdobrar na criação de novas formas de participação e de ações, tendo os grupos de trabalho da SIP, ULAPSI, como instrumentos importantes de ampliação e consolidação dessa ação.

- f) **Organização de pesquisa de âmbito internacional sobre a atuação de psicólogos na educação básica.** Reorganização do grupo de pesquisa e sua ampliação visando conhecer mais detalhadamente a atuação de psicólogos na América Latina.

Assim, finalizamos a apresentação geral da pesquisa realizada e será possível encontrar, nos capítulos seguintes, o detalhamento deste projeto em suas diversas etapas e estudos de caso na América Latina.

Referências

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. P. R. Formação de psicólogos e Diretrizes Curriculares Nacionais em Psicologia: uma breve retrospectiva. *In: SOUZA, M. P. R. et al. (org.). Diretrizes curriculares e processos educativos: desafios para a formação do psicólogo escolar.* Curitiba: Editora CRV, 2020. cap.1, p. 29-54.

BARROCO, S. M. S.; SOUZA, M. P. R. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23, p. 111-132, 2012. DOI 101590/S0103-65642012000100006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/hH46FBDCNDyFHJxRDRYH.CJF/?lang=pt#>. Acesso em: 12 out. 2023.

BITTELBRUNN, I. B. A. **Gestão Democrática no Contexto das Reformas Educacionais na América Latina.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2013. 139 f. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104814>.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 62/2004, de 19 de fevereiro de 2004. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia. **Diário Oficial da União:** Brasília, DF, 12 de abr. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces062.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CES Nº 5/2011, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p.19, 16 mar. 2011. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN52011.pdf?query=Brasil. Acesso em: 12 out. 2023.

CEPAL - COMISSÃO ECONÓMICA PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Perspectivas económicas de América Latina 2015: educación, competencias e innovación para el desarrollo,”** *Coediciones*, Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), number 37445 edited by Ocede, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2015-es> Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/5d853a65-9dfb-47d4-b2d4-fbc2de42a517/content>, Acesso em: 28 nov. 2023.

CFP - CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Minuta das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.** Brasília: 16p. Disponível em: <https://www2.cfp.org.br/consultapublica/2018/dcn/docs/minuta.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

CFP - CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica.** 2.ed. Brasília, DF, 2019. 67p. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

COSTA, G. C.; SOUZA, M. P. R. A educação e os programas de combate à pobreza no Brasil e na Venezuela: o fracasso escolar em debate. In: GONÇALVES, L. R. R.; SOUZA, M. P. R. (org.). **Miradas sobre a América Latina: primeiro ciclo de aulas sobre Educação e Cultura.** São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, v. 1, cap.3, p. 55-76. Disponível em: <https://memorial.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Miradas-Sobre-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

DELORS, J. *et al.* **Educação: um tesouro a descobrir:** relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. ISBN: 85-249-0673-1. Acesso em: 28 nov. 2023.

DIGIOVANNI, A. M. P.; SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas de Educação, Psicologia e Neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990. **Brazilian Journal of Latin American Studies**, Cadernos PROLAM/USP, São Paulo, v.13, p.47-60, 2014. OI <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2014.101695>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/88777>. Acesso em: 12 out. 2023.

GALLEGOS, M. La primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología (1974): el modelo Latinoamericano y su significación histórica. **Psicología: Ciência e Profissão**, Brasília, v.30, n.4, p.792-809, dez. 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/csbR6fmhm37RskNKcs85xvG/?lang=es>. Acesso em: 12 out. 2023.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: TANAMACHI, E. de R.; SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. da (org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 35-71.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**, 4. ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2015. 458 p.

SANDER, B. Educação na América Latina: Identidade e globalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p.157-165, maio/ago.2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2766>. Acesso em: 12 out. 2023.

SANTOS, B. de S.; FILHO, N. de A. **A Universidade do Século XXI: Para uma Universidade Nova**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. 120 p.

SOARES, A. C. A. **Educomunicação e cidadania na América Latina. A interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente: estudo de caso de políticas públicas na Argentina e no Brasil**. 2012. 214 p. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação Integração da América Latina) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Acesso em: 12 out. 2023.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p.129-149, mar. 2010. DOI <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.2255>. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2461/2199>. Acesso em: 12 out. 2023.

SOUZA, M. P. R. *et al.* (org.). Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. **Psicol. Educ.** [online], São Paulo, n. 38, p. 123-138, jun. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/n38/n38a11.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

SOUZA, M. P. R.; RAMOS, C. J. M. Processos educativos em currículos dos cursos de Psicologia no estado de São Paulo. *In*: SOUZA, M. P. R. *et al.* (org.). **Diretrizes curriculares e processos educativos: desafios para a formação do psicólogo escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2020. cap.4, p. 113-142.

SOUZA, M. P. R. Escolarização na América Latina: avanços e impasses. *In*: GONÇALVES, L. R. R.; SOUZA, M. P. R. (org.). **Miradas sobre América Latina: primeiro ciclo de aulas sobre Educação e Cultura**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, v. 1, cap.1, p. 18-28, 2020. Disponível em: <https://memorial.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Miradas-Sobre-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

TANAMACHI, E. de R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. *In*: TANAMACHI, E. de R.; SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. da (org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 73-103.

VILLEGAS, J. F.; MARASSI, P.; TORO, J. P. (org.). **Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas. Sistema de acreditación en cuatro países Latinoamericanos**. Volume III. Santiago, Chile: Sociedad Interamericana de Psicología. 2003.

Capítulo 2

A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR E EDUCACIONAL LATINO-AMERICANO EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS¹

Vinicius Vilar Martinez Thomaz
Thomas Goldenstein Leirner
Marilene Proença Rebello de Souza

Introdução

A educação na América Latina se constitui como um campo de importância e caráter desafiador ao analisarmos os dados educacionais. O desenvolvimento de um sistema formativo das novas gerações, emancipador, acessível e inclusivo requer a instituição de investimentos financeiros e humanos para a elaboração de políticas abrangentes de combate à exclusão escolar e à má qualidade do ensino que afeta milhões de crianças, adolescentes e adultos. A educação, enquanto um direito humano e instrumento de justiça social, é reconhecida internacionalmente desde a Declaração Universal de Direitos Humanos, em 1948 (ONU, 1948).

A educação na América Latina é objeto de estudo de órgãos internacionais, dissertações e teses há décadas; (Bittelbrunn, 2013). A *Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos* - OCDE, a *Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe* - CEPAL, o Banco Mundial, e outras organizações, produzem relatórios regulares sobre as áreas de educação e inovação, com dados comparativos que evidenciam o tamanho dos desafios enfrentados para o desenvolvimento de uma Educação Básica de excelência nos países latinoamericanos. Em 2014, CEPAL, ONU e OCDE elaboraram um documento intitulado “*Perspectivas Económicas de América Latina. Educación, Competencias y InCaCANovación para el Desarrollo*” que evidencia problemáticas relativas ao acesso à educação e à permanência estudantil. O relatório enuncia que o acesso à escola primária (1º ao 9º anos do Ensino Fundamental, no Brasil) alcança taxa

¹ Esta pesquisa contou com o apoio financeiro da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo e do CNPq.

de matrícula de 94% de. No nível secundário, entretanto, a taxa cai para 72%, e 50% dos matriculados não concluíram esta fase por motivo de repetência. Mas, apesar da ampliação considerável do acesso à educação, há também graves consequências de um ensino de baixa qualidade: 48% dos estudantes que acessam a escola primária são considerados analfabetos funcionais, não alcançando os critérios mínimos de alfabetização plena, estabelecidos pela CEPAL (Souza, 2020; Costa; Souza, 2020).

Nesse contexto, o fracasso escolar configura-se como importante objeto de estudo da Psicologia Escolar e Educacional, analisando-o como um processo complexo que se faz fortemente presente nos relatórios sobre permanência estudantil e qualidade do ensino. Estudos brasileiros demonstram que o processo de escolarização é constituído por dimensões culturais, políticas, sociais, pedagógicas, institucionais, relacionais e econômicas que afetam, direta ou indiretamente, a vida no ambiente escolar, a prática pedagógica e os processos de escolarização. (Patto, 2015; Souza, 2016).

Considerando o compromisso ético-político da Psicologia com os Direitos Humanos, com o Desenvolvimento Humano e com a Justiça Social, compreendemos que o psicólogo figura como ator importante na implementação e desenvolvimento de um ensino básico de qualidade. Portanto, reconhecer a importância da formação de psicólogos bem como seus princípios para atuar no campo da educação é condição fundamental para a melhoria da qualidade das relações escolares, na constituição de programas que venham a enfrentar as questões de discriminação étnico-raciais, de gênero, religiosa ou de classe social, nas ações que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Recentemente, o Brasil tem desenvolvido discussões relevantes sobre a atuação do profissional escolar na educação básica, em um esforço de caracterizar a escola como um espaço concreto que é perpassado por políticas educacionais, formação docente e práticas pedagógicas (CFP, 2019).

Tendo em vista este cenário, esta pesquisa² busca conhecer como a formação profissional de psicólogos é afetada por tais desafios e que propostas

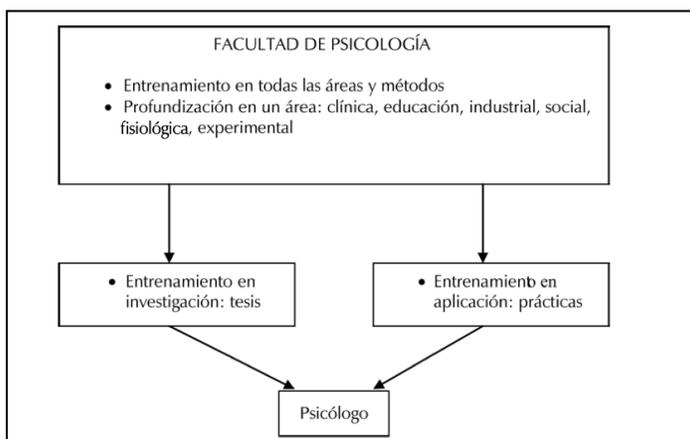
² Trata-se de pesquisa Financiada pelo CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, Brasil, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, Projeto de Auxílio à Pesquisa, Edital MCT/CNPq 14/2009 Edital Universal, Processo nº 472865/2009-9. Bolsas de pesquisa da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, Programa Unificado de Bolsas, 2020, 2021.

são elaboradas para que psicólogos melhor compreendam e atuem sobre esta realidade educacional latinoamericana, considerando que as políticas públicas avançaram quanto ao acesso mas ainda não são suficientes quanto à qualidade social do ensino oferecido em todas as faixas etárias (De Sordi *et al.*, 2021).

Para melhor compreendermos o papel da formação em psicologia no enfrentamento de questões pertinentes à realidade da educação latinoamericana, é importante considerar a sua história. É indiscutível que a formação do psicólogo latino-americano se estabelece como dimensão fundamental para a atuação profissional, desde que a profissão começou a ser regulamentada na América-Latina, ganhando maior visibilidade, a partir da década de 1960.

A primeira Conferência Latino-Americana sobre Formação em Psicologia, foi realizada em 1974, em Bogotá, por Rubén Ardila, estabelecendo um modelo para a formação do psicólogo latino-americano, como descrito a seguir:

Figura 1 - Modelo latinoamericano de formação em psicologia apresentado na Conferência Latino-Americana sobre Formação em Psicologia, realizada em 1974, em Bogotá.



Fonte: GALLEGOS, 2010.

Esta Conferência apresentou um diagnóstico da situação da formação e ensino de psicologia na América-Latina, realizando críticas à ênfase na formação clínica e adotando o que se denominou como “modelo latinoamericano” de formação, centrado em dois eixos inseparáveis: ciência e profissão (Gallegos, 2010).

A preocupação com as questões que envolvem a formação e ensino foram responsáveis pela criação de diversas instituições, como o *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología* (CNEIP: México, 1971), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP: Brasil, 1983), Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia (CEEP: Brasil, 1997), Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP: Brasil, 1998), *Asociación Colombiana de Facultades de Psicología* (ASCOFAPSI: Colombia, 1986), *Asociación de Unidades Académicas de Psicología* (AUAPsi: Argentina, 1991), *Red Nacional de Unidades Académicas de la Psicología Chilena* (RNUAPSICH: Chile, 1994), *Asociación Chilena para la Formación Académica y Profesional en Psicología* (ACHIFAPs: Chile, 2006), (Gallegos, 2010). Este modelo, aventado desde os anos 1970, estruturou a formação de psicólogos no Brasil, bem como o sistema Conselhos de Psicologia, autarquia que regula, orienta e fiscaliza a profissão no país.

No caso da atuação de psicólogos na educação, a formação centra-se neste modelo mas apresenta as suas especificidades. Considerando este percurso entre a instauração de um modelo de formação e os dias atuais, indaga-se quais as principais questões explicitadas por aqueles que pesquisam e atuam no ensino de Psicologia Escolar e Educacional. Assim, esta pesquisa apresenta um levantamento e análise da produção acadêmica do início do século XXI, de forma a favorecer a compreensão do atual cenário dessa discussão.

Conhecer propostas de formação de psicólogos na América Latina é de interesse da área de Psicologia Escolar e Educacional, pois poderemos compreender, a partir dos dados levantados, influências das diretrizes de órgãos de cooperação internacional nos modelos formativos que se fazem presentes nos cursos superiores em Psicologia; estruturas curriculares e projetos pedagógicos atualmente em desenvolvimento; desafios e necessidades enfrentadas para a formação profissional no âmbito educacional e escolar; tendências teóricas e metodológicas que aparecem nos cursos de Psicologia e sobre a Psicologia Escolar e Educacional; possibilidades de atuação no campo da educação para enfrentamentos de dificuldades de escolarização; inserção

profissional no campo da educação; docência no Ensino Médio, dentre outros aspectos relevantes à discussão.

Método

A concepção teórico-metodológica adotada baseia-se nas discussões oriundas da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional brasileira que considera a formação em psicologia como centrada em três pilares: compromisso da Psicologia com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia; e a construção de uma *práxis* psicológica frente à queixa escolar (Checchia; Souza, 2003).

O objetivo geral desta pesquisa é conhecer como se apresenta a formação de psicólogos para atuar no campo da educação na América Latina e construir uma base de dados de revistas digitais de Psicologia, editadas na América Latina, em acesso aberto. Para tanto, utiliza como fonte de dados as bases digitais de periódicos disponíveis em acesso aberto: SciELO, Pepsic, Redalyc, Lilacs, páginas virtuais e os sites das revistas científicas de toda a América Latina, tomando como marcador temporal o período de 2000 a 2020.

A pesquisa tem caráter documental e foi desenvolvida por meio dos seguintes procedimentos metodológicos: a) levantamento de periódicos latinoamericanos de Psicologia disponível em acesso aberto; b) identificação de artigos que tomem como tema a formação de psicólogos, publicados nos últimos 20 anos; c) identificação de artigos que, embora não se reportem diretamente à formação de psicólogos, mencionam a formação como fundamental para a atuação profissional; d) identificação e análise de artigos que mencionam a formação de psicólogos para atuar no campo da educação; e) elaboração de uma planilha que identifica e organiza os artigos selecionados.

Para a identificação dos artigos que tematizam a formação de psicólogos, utilizam-se as palavras-chave assim definidas em espanhol e português: Currículo, Psicología Escolar, Psicología Educativa; Ensino de Psicologia, Enseñanza de Psicología; Ensino Superior, Enseñanza Superior; Diretrizes Curriculares, Planes de Estudios, Planos de Estudo; Educação Superior, Educación Superior; e Disciplinas, Asignaturas.

Os artigos elencados, a partir da metodologia descrita acima, foram

compilados em planilha Excel própria, em que constam as informações obtidas e caracterizadas da seguinte forma: Título da revista em que se encontra o artigo, Título do artigo, Referência APA do artigo, Resumo, Link de acesso e Temas a que pertence cada um dos artigos selecionados, assim identificados: Currículo; Formação Geral; Intervenção; Metodologia de Ensino; Desempenho; Inclusão; Ensaio; Aprendizagem Escolar; Relação entre Pares na Escola; Relação Escola Comunidade; Saúde Psicológica; Validação de Instrumento. Tais temas foram agrupados nos seguintes Eixos Temáticos: formação geral; currículo, práticas formativas e políticas de inclusão.

Neste item, apresenta-se o conjunto de informações obtidas por meio de levantamento de periódicos científicos em Psicologia que se encontram publicados em acesso aberto nas seguintes plataformas SciELO, Pepsic, Redalyc, Lilacs, páginas virtuais e os sites das revistas científicas de toda a América Latina, no período de 2000 a 2020 e que se referem à formação de psicólogos, bem como de psicólogos para atuar na área da educação. Inicia-se com a apresentação do conjunto de periódicos analisados, bem como os artigos neles identificados segundo: nacionalidade, relevância e eixos temáticos.

Foram identificados 54 periódicos científicos em acesso aberto, distribuídos da seguinte forma de acordo com sua nacionalidade: Brasil (N=27, 50%), Colômbia (N=10, 18,5%), Peru (N=03, 5,5%), Argentina (N=03, 5,5%), Uruguai (N=03, 5,5%), Chile (N=2, 3,7%), México (N=2, 3,7%), Latino-americanos (abrangendo vários países) (N=1, 1,85%), Porto Rico (N=1, 1,85%), Costa Rica (N=1, 1,85%) e Cuba (N=1, 1,85%).

Desse conjunto de publicações, 32 revistas científicas tiveram em seu conjunto de artigos publicados aqueles que se referem a aspectos que constituem: à formação de psicólogos; à formação de psicólogos para atuar no campo da educação ou ainda que mencionam a formação enquanto uma dimensão importante a ser explicitada sobre o tema estudado.

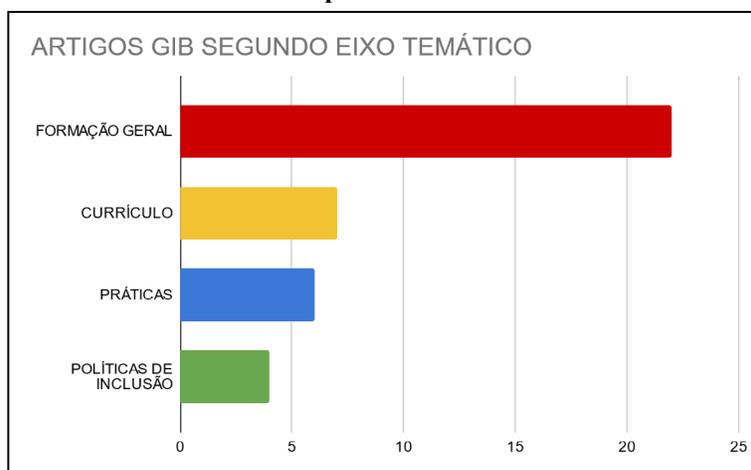
O conjunto de artigos selecionados sobre formação de psicólogos foi organizado em quatro grupos, a saber: GRUPO I (GI, com 108 itens): artigos que se reportam claramente à formação de psicólogos expressando diversas questões, lacunas, ou descrevendo modelos formativos; GRUPO I-B (GI-B, com 39 artigos): grupo de artigos que se reportam à formação de psicólogos escolares e educacionais, expressando diversas questões, lacunas, ou descrevendo modelos formativos. GRUPO II (GII, com 130 itens): artigos

que não explicitam como objetivo central a formação em psicologia, mas mencionam a importância dessa formação para a atuação profissional; O total de itens incluídos nos grupos I, I-B, II soma 238 artigos.

Dos 39 artigos identificamos com a formação de psicólogos para atuar no âmbito educacional e escolar (GI-B), encontram-se em periódicos com as seguintes nacionalidades: 29 artigos brasileiros (74,3%), 3 artigos chilenos (7,6%), 3 artigos (7,6%) cubanos, 3 artigos latino americanos (7,6%) e um artigo mexicano (2,5%).

Quanto aos eixos temáticos, encontram-se agrupados da seguinte forma, segundo Gráfico 1:

Gráfico 1 - Artigos do Grupo IB sobre formação de psicólogos na América Latina por eixo temático.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Neste gráfico, os 39 artigos compilados encontram-se assim agrupados: 22 (56,4%) dedicam-se à formação em geral; sete (17,9%) relacionam-se a discussões sobre o currículo; seis (15,3%) sobre práticas desenvolvidas por meio de estágios e atividades de extensão e quatro (10,2%) artigos sobre políticas de inclusão.

A seguir, analisaremos os dados apresentados em termos de concepções teóricas, desafios e tendências para a área na atuação de psicólogos na área de Psicologia Escolar e Educacional.

Discussão

Um dos pontos de destaque desta pesquisa refere-se ao número de revistas em acesso aberto na área de Psicologia, na América Latina. Identificamos 54 revistas científicas, distribuídas pelos seguintes países: Brasil, Colômbia, Peru, Argentina, Uruguai, Chile, México, Porto Rico, Costa Rica e Cuba, acrescidos dos que constituem a União Latinoamericana de Psicología - ULAPSI, composta por entidades da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Paraguai, Peru, Porto Rico, Uruguai e Continental. Considera-se, portanto, que a política de acesso aberto seja fundamental para a pesquisa, disponibilizando a produção científica, democratizando o acesso ao conhecimento e constituindo-se como fundamental para as análises de temáticas referentes à área da Psicologia.

Outro aspecto a destacar, refere-se ao fato de que a temática da formação de psicólogos, que se apresenta desde os anos 1970, mantém-se como um aspecto relevante do conjunto de pesquisas em Psicologia. A forte presença dessa discussão – 238 artigos – soma-se à organização de duas entidades voltadas especificamente à formação de psicólogos na América Latina: a ABEP³ - Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (1999) e a ALFEPSI⁴, Associação Latinoamericana para a Formação e Ensino de Psicologia, 2011 (ALFEPSI, 2020), impulsionando eventos específicos, publicações e atividades voltadas para a formação profissional como revelam seus *websites*. Quanto à ABEP, entidade nacional, foi fundada em 28 de maio de 1999, na cidade de Brasília e objetiva o desenvolvimento e o aprimoramento do ensino da Psicologia, congregando associações institucionais e individuais. No caso da ALFEPSI (2011), foi constituída na cidade de Cajamarca, Peru, em 20 de maio de 2011 enquanto uma rede de articulação acadêmica entre instituições formadoras de psicólogos, tanto em nível de licenciatura como de pós graduação, que tenham suas sedes em países da América Latina e expressam seu compromisso com os princípios que as invocam.

Dentre os dados levantados, é possível observar uma preponderância das publicações brasileiras presentes nos periódicos analisados, liderando,

³ <http://www.abepsi.org.br/o-que-e-abep/regimento/>

⁴ <https://www.alfepsi.org/2011/12/>

numericamente, todos os dados apresentados. Expressam, muito provavelmente, duas políticas implementadas pela área de ciência e tecnologia no Brasil, cujos resultados são positivos para a organização e divulgação do conhecimento científico: a) a constituição de um Sistema Nacional de Pós-Graduação, realizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES do Ministério da Educação por meio do Parecer Sucupira de Conselho Federal de Educação no. 977/65; b) política nacional de acesso aberto às revistas científicas, implementada pela SciELO, mantida pela FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo e pelo Conselho Federal de Psicologia por meio da Biblioteca Virtual de Psicologia - BVS-Psi, em parceria com a BIREME, constituindo a base de dados PEPSIC, com metodologia SciELO.

Quanto aos artigos analisados, destacam-se, a seguir os seguintes aspectos: a) os principais eixos temáticos; b) a compreensão de como o contexto político, social e cultural latino-americano interfere nesta área de conhecimento; e c) propostas e desafios postos para a formação de psicólogos em países latino-americanos.

Analisando os eixos temáticos preponderantes na discussão sobre a formação de psicólogos para a educação, observa-se um conjunto de artigos que abarca três grandes dimensões desta formação: a) dimensão de desenvolvimento pessoal do estudante de psicologia em termos de competências, habilidades, questões ético-políticas, dimensão social dessa formação e propostas para a melhoria do desempenho acadêmico; b) a dimensão curricular e as práticas profissionais, em que ressaltam os conteúdos a serem aprendidos, as experiências curriculares na América Latina e propostas de intervenção que se referem a questões sociais na formação, representadas pelos estágios supervisionados e experiências de extensão universitária; c) a dimensão das políticas públicas de inclusão e de saúde mental que, embora em menor número, revelam a importância dessa tendência na formação de psicólogos escolares e educacionais.

No caso específico deste artigo, a análise principal recairá sobre a compreensão das influências do contexto político e social latino americano, bem como sobre os desafios e propostas para a formação.

A importância do contexto político, social e cultural latino-americano para a formação dos psicólogos do campo da educação foi um dos pontos

mais ressaltados nos artigos analisados. Os pesquisadores centram suas principais críticas em concepções formativas que desconsideram o contexto histórico e social; a dicotomia entre teoria e prática; e ressaltam o papel ético do conhecimento científico. Nesta perspectiva, destaca-se o artigo de Asbahr, Martins; Mazzolini (2011), que aponta para a necessidade da compreensão da realidade educacional latinoamericana, sob pena de reduzir fenômenos escolares a questões meramente psicológicas e, sobretudo, patológicas. Esse reducionismo produz a culpabilização do aluno, desconsiderando os altos índices de reprovação e abandono escolar na América Latina, ignorando a realidade na qual este aluno está inserido.

No que tange à dicotomia entre teoria e prática, as principais críticas são exploradas no artigo de Neves et.al, (2002) que aponta para o fato de que os alunos de graduação em psicologia têm pouco ou nenhum contato com a realidade escolar de seus países, contribuindo para uma patologização de problemas relacionados à queixa escolar, em detrimento das determinações históricas e sociais que agem no contexto educacional na América Latina.

O questionamento de uma lógica formativa utilitarista e empresarial que dificulta a predominância de debates éticos essenciais a uma psicologia menos auto-referente, que olhe para a realidade de cada país de forma crítica e leve em consideração a função social da educação figura no artigo de Catalán (2006).

Portanto, a defesa apresentada pelas discussões da área centra-se na relevância da dimensão do contexto social, histórico e cultural, tanto na produção de conhecimento, nas intervenções, como também nos currículos. Busca-se assim, uma compreensão da formação mais adequada à realidade dos países em um movimento de superação propositivo e de busca de ações formativas, que possibilitam uma compreensão crítica da realidade educacional, embasada teoricamente, como analisa Javier Peña Sánchez (2014).

Para vários autores é fundamental a presença de temáticas como a desigualdade social e a violência, que aparecem em diversos artigos, praticamente constituindo-se como constante, com implicações profundas nas teorias e práticas desenvolvidas na região. Um artigo que explora bem a questão apresentada, no contexto chileno, é o de Andrade e Aguilar (2013). É importante ressaltar que, majoritariamente, a emancipação aparece como uma tendência, induzida por uma análise crítica da realidade vivida na América

Latina, sendo que essas temáticas encontram-se quase sempre interligadas ao se tratar da atuação no campo educacional.

A formação de psicólogos da área da educação dentro do contexto latinoamericano é um tema complexo, que pode ser abordado de inúmeras formas, com diversos vieses. Justamente devido à diversidade do tema, e da extensão e complexidade da América Latina, não são poucos os desafios enfrentados na busca de um processo formativo: questões sociopolíticas, heranças históricas, extensão geográfica e diversidade epistemológica da Psicologia são alguns dos inúmeros fatores que instigam a formação do psicólogo na área da educação.

A diversidade epistemológica da psicologia e suas implicações sobre a elaboração de currículos é um fator desafiador, que figura direta ou indiretamente em diversos artigos da base estudada Sánchez (2014); Silva e cols (2016); Neves, *et al.* (2002); Santos, *et al.* (2017); Bock (2014). As diversas concepções de sujeito e objeto, a variedade de abordagens e a produção de conhecimentos múltiplos e, ocasionalmente, contraditórios, enriquece, complexifica e dificulta o estudo da psicologia, bem como a formação de um programa universitário. Neves e cols, (2002) explicitam e discutem algumas das implicações desta epistemologia plural, evidenciando uma “falta de consenso sobre a formação do psicólogo escolar devido à diversidade de curriculum e modelos teórico-práticos nos cursos de psicologia” (Neves e cols, 2002, p.13). Segundo as autoras, há uma grande distância entre as exigências do cotidiano escolar e o papel teórico do psicólogo; e, para elas, foi impossível “traçar um perfil deste profissional de acordo com as diversas escolas teóricas” (Neves e cols, 2002, p.13). Ambos os fatores estariam relacionados à mencionada variedade de curriculum e modelos teórico-práticos. Tais questões são aprofundadas devido a uma contradição entre um modelo de cursos ancorado na priorização do atendimento às necessidades do país” e um “modelo de arquitetura acadêmica institucional ancorado na valorização da internacionalização do ensino superior, espelhado da proposta do governo federal de reforma (Cf. seção de Introdução, MEC/CNE, 2003; art 44 do Projeto de Lei 7200, Brasil, 2006)”, tal como exposto no artigo de Feitosa (2007, p. 102).

No que tange à formação para docência em psicologia, a diversidade epistemológica também se torna um desafio. O grande número de áreas do

conhecimento relacionadas ou contempladas pela psicologia ou pela prática psicológica exige do professor, simultaneamente, uma visão abrangente das epistemologias existentes e seus conceitos, um conhecimento mínimo de seus percursos históricos, e uma percepção crítica que permite a discussão geral de seus aspectos; – além de, é claro, conhecimentos aprofundados em uma área de atuação específica. Todas essas competências são pré-requisitos, e devem, necessariamente, ser acompanhadas por uma formação pedagógica que facilite a transmissão de todos estes conhecimentos plurais da maneira mais eficiente, instigante, e horizontal possível (Sekkel; Marcondes, 2007). Nota-se, também, uma preocupação específica com a melhoria do ensino básico, visando maior democratização do acesso à universidade pública.

Em diversos artigos é debatido o lugar educacional da psicologia, destacando-se que a formação de psicólogos se dá diante da necessidade de inclusão social e democratização do ensino dentro das escolas, sendo que, ainda existem, segundo alguns autores, sobreposições de funções entre os profissionais que atuam nesta área. Um artigo que se debruça sobre tal questão é de Dazzani (2010), em que são levantados os seguintes desafios: a) o problema da democracia, dos direitos humanos e da inclusão social nas sociedades atuais; b) a tarefa da educação e da escola formal na consolidação da democracia e na defesa dos direitos humanos e c) a importância do debate sobre o lugar da Psicologia na consecução de uma educação para a democracia.

A atividade de ensino para a formação do psicólogo escolar crítica, por meio de uma educação inclusiva, destacando a importância dos estágios supervisionados e a formação continuada é objeto de discussão nos artigos de Dazzani (2010); Asbahr (2014); visto que são presentes nos textos a respeito da natureza social do processo de individuação, bem como dos desafios de aprendizagem.

Os artigos de Andrade e Aguilar (2013), Nasciutti e da Silva (2014) e Scrivano e Bicalho (2017) apontam como grande desafio nos currículos a preponderância de objetivos supostamente técnicos, que privilegiam o desenvolvimento de funções cognitivas em detrimento de uma formação ética, ou mesmo, crítica. Essa modalidade formativa prioriza o ensino como instituição conservadora, com menor ênfase nos processos e saberes que permitem mudança social. Assim, fica preterido a educação como elemento

dinâmico da tessitura sócio política, e sua dimensão criativa dá lugar aos aspectos que priorizam a continuidade dos sistemas estabelecidos.

Dentre os artigos levantados há uma percepção de que a formação de um psicólogo voltado para a atuação profissional em ambientes escolares não figura como uma prioridade dentro da graduação em psicologia. A pesquisa de Santos (2015), ao analisar 19 trabalhos de 1988 a 2011 constatou a necessidade de se “desenvolver pesquisas e aprimorar os conhecimentos da área de psicologia escolar, principalmente no que tange aos currículos e à metodologia pela qual os conteúdos são ministrados aos alunos”. (p.1); bem como a ausência de especializações voltadas para a área. Há uma forte preocupação com a ausência de cursos de pós-graduação ou mesmo de formação continuada direcionados à psicologia escolar.

O papel transformador da educação é compreendido como parte fundamental, complementando seu aspecto de perpetuação da cultura, e agindo como catalisador de mudanças sociais; de modo a enfrentar desigualdades sociais. Nessa chave, um estudo crítico e detalhado sobre a queixa escolar, bem como sobre a produção do fracasso escolar, figura como elemento essencial para a compreensão dos desafios enfrentados dentro da realidade do contexto educacional Latino americano, chamando atenção sobre as noções estabelecidas de saúde, qualidade de vida, e cidadania. Portanto, um trabalho de formação para a construção do olhar a respeito de contextos sociais, econômicos e políticos da sociedade torna-se um desafio fundamental.

Considerações Finais

Finalizamos este artigo retomando as discussões estabelecidas pela Psicologia latinoamericana nos anos 1970. O modelo de consenso apresentado na I Conferência Latinoamericana sobre Formação em Psicologia, por Rubén Ardila (Gallegos, 2010), destacou a necessidade de uma formação que articule ciência – entendida enquanto as bases teóricas e metodológicas do conhecimento que fundamenta a Psicologia – juntamente com as práticas profissionais, a serem desenvolvidas por meio das suas áreas de aplicação, sendo a educação, uma delas. Assim, passados 50 anos dessa Conferência, podemos considerar, por meio dos artigos dedicados à formação de psicólogos na área da educação, a continuidade desse modelo.

Mas, de que ciência nos falam os pesquisadores da área da Psicologia

Escolar e Educacional? Esta é uma questão importante que podemos encontrar nos artigos analisados: uma ciência baseada no compromisso com o desenvolvimento humano, que promova a inclusão social e o enfrentamento às desigualdades sociais, inserida nas políticas públicas, por meio de um pensamento crítico e de uma prática ético-política.

Quanto à dimensão profissional, os artigos expressam experiências no campo da formação de psicólogos para atuar na educação e na docência, com práticas qualificadas e baseadas nos princípios da inclusão social, reconhecendo os contextos sociais, políticos e econômicos latinoamericanos.

Não são poucos os desafios a serem enfrentados na América Latina. Cada vez mais o aprofundamento das desigualdades sociais, o autoritarismo, a violência e o racismo nos conduzem a questionar os saberes instituídos. Portanto, a formação de psicólogos para atuar no campo da educação precisará se apropriar da realidade social, utilizando as ferramentas da psicologia que possibilitem compreender os processos históricos, as relações de poder e o desenvolvimento humano.

Referências

ANDRADE, M. J. B. de; AGUILAR, C. L. C. Re-pensando la psicología educacional en Chile: Análisis crítico de su quehacer y sugerencias proyectadas. **Psicol. Sou. Lat.**, México, v. 24, p. 173-190, jun. 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2013000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 out. 2023.

ASBAHR, F. S. F. Notas sobre o ensino de psicologia escolar em uma concepção crítica. **Psicol. Ensino & Formação**, Brasília, v. 5, n. 1, p.20-31, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 out. 2023.

ASBAHR, F. S. F.; MARTINS, E.; MAZZOLINI, B. P. M. Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.16, n.1, p.157-163, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/rrSYxNkhWdN3BGnhNKMMDFx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 out. 2023.

BALDUINO, J. de C. *et al.* Contribuições da formação em licenciatura de Psicologia: o olhar de licenciandos para o estágio. **Psicol. Ensino & Form.**,

São Paulo, v. 6, n. 2, p. 101-113, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 out. 2023.

BITTELBRUNN, I. B. A. **Gestão Democrática no Contexto das Reformas Educacionais na América Latina**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2013. 139 f. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104814>.

BOCK, A. M. B. Educação, direitos humanos e compromisso social: interlocuções com a formação do professor de psicologia. **Psicol. Ensino & Form.**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 101-114, 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612014000100008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 13 out. 2023.

CATALÁN, J. ¿Qué es la investigación en psicología educacional? **Revista de Psicología**, Chile, v. 15, n. 2, p. 181–190, 2006. DOI: 10.5354/0719-0581.2006.18421. Disponível em: <https://revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/view/18421>. Acesso em: 13 out 2023.

CEPAL - COMISSÃO ECONÓMICA PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE. **Perspectivas económicas de América Latina 2015: educación, competencias e innovación para el desarrollo,**” *Coediciones*, Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), number 37445 edited by Ocede, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/leo-2015-es> Disponível em:<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/5d853a65-9dfb-47d4-b2d4-fbc2de42a517/content>, Acesso em: 28 nov. 2023.

CEPAL - COMISSÃO ECONÓMICA PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE. **El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe Panorama y principales desafíos de política**, 2014. ISBN: 1564-4162 Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/dc69d92e-2d8b-44ae-9123-3f33e853bd46/content>. Acesso em: 28 nov. 2023.

CFP - Conselho Federal de Psicologia. **Referências Técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica**. 2.ed. Brasília, DF, 2019. 67p. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

CHECCHIA, A. K. A.; SOUZA, M. P. R. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. *In*: MEIRA, M.

E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 105-138.

COSTA, G. C. A educação e os programas de combate à pobreza no Brasil e na Venezuela: o fracasso escolar em debate. *In*: GONÇALVES, L. R. R.; SOUZA, M. P. R. (org.). **Miradas sobre a América Latina: primeiro ciclo de aulas sobre Educação e Cultura**. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, v. 1, cap.3, p. 55-76, 2020. Disponível em: <https://memorial.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Miradas-Sobre-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>. Acesso em: 12 out. 2023.

DAZZANI, M. V. M. A psicologia escolar e a educação inclusiva: Uma leitura crítica. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 362-375, jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000200011> Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000200011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2023.

DE SORDI, M. R. L. *et al.* Indicadores de qualidade social da escola pública: avançando no campo avaliativo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 716–753, 2021. DOI: 10.18222/ae.v27i66.4073. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/4073>. Acesso em: 13 out. 2023.

FEITOSA, M. Â. G. Implicações da internacionalização da educação para a formulação de currículos em Psicologia. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 91-103, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2023.

GALLEGOS, M. La primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología (1974): el modelo Latinoamericano y su significación histórica. **Psicología: Ciência e Profissão**, Brasília, v.30, n.4, p.792-809, dez. 2010. DOI <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/csbR6fmhm37RskNKcs85xvG/?lang=es>. Acesso em: 12 out. 2023.

GOMEZ, E. N. La Formación de Profesores en Psicología. **Integración Académica en Psicología**, Argentina, v.10, n.28, 2012. Disponível em: <https://integracion-academica.org/vol1numero2-2013/24-la-formacion-de-profesores-en-psicologia>. Acesso em: 12 out. 2023.

MENDES, S. A.; ABREU-LIMA, I.; ALMEIDA, L. S. Psicólogos escolares

em Portugal: perfil e necessidades de formação. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 32, n. 3, p. 405–416, jul. 2015. DOI <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000300006>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/jsGGtVnGXgy4hctQvrjV8Cc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

NASCIUTTI, F. M. B.; SILVA, S. M. C. DA. O processo de ensinar/aprender uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 25–37, jan. 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-7372207600003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/4MwcGdPF4xNKy5KzTYKXxQz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2023.

NEVES, M. M. B. DA J. *et al.* Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 22, n. 2, p. 2–11, jun. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000200002> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/DmsFzFbr47m5LrMx44qVTdt/#>. Acesso em: 13 out. 2023.

ONU - Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948*. 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/1170926/Downloads/139423por.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**, 4. ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2015. 458 p.

SÁNCHEZ, J. La psicología como disciplina multiparadigmática: planteamientos preliminares para fundamentar un programa educativo profesional. **Tesis Psicológica**, v. 5, p. 130-148, abr. 2014. p. 130-148. Disponível em: <https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/228>. Acesso em: 13 out. 2023.

SANTOS, D.C.O. *et al.* Mapeamento de competências do psicólogo escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.21, n.2, p.225-234, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121109>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/8dV4qCZTf4ShMQnKvmNbZjz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2023.

SANTOS, F. O.; TOASSA, G. A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.19, n.2, p.279-288, maio/ago. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/>

2175-3539/2015/0192836. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/WxFrndz6rjnVtnRvFq7Cvvhf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2023.

SCRIVANO, I.; BICALHO, P. P. G. Escola sem Partido: Enfrentamentos e Desafios para a Formação em Psicologia. **Psicol. Ensino & Form.**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 32-47, jun. 2017. DOI; <http://dx.doi.org/10.21826/2179-58002017813247>. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612017000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2023.

SEKKEL, M. C.; MACHADO, A. M. O Projeto Pedagógico do curso de formação de professores de Psicologia do Instituto de Psicologia da USP. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 1, p. 127-134, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 out. 2023.

SILVA, S. M. C. DA. *et al.* Formação do Psicólogo para Atuar na Educação: Concepções de Coordenadores de Curso. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 1, p. 48–62, jan. 2016. DOI:<https://doi.org/10.1590/1982-3703001082014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/3xBVtkzvw4XgwXZTvJN3rZP/#>. Acesso em: 13 out. 2023.

SOUZA, M. P. R. School Psychology from a Critical Historical Perspective: *In: Search of a Theoretical-Methodological Construction*. *In: SOUZA, M. P. R.; TOASSA, G.; BAUTHENEY, K. C. F. (org.). Psychology, Society and Education. Critical Perspectives in Brazil*. New York: Nova Science Publishers, 2016. p. 3-30.

SOUZA, M. P. R. Escolarização na América Latina: avanços e impasses. *In: GONÇALVES, L. R. R.; SOUZA, M. P. R. (org.). Miradas sobre a América Latina: primeiro ciclo de aulas sobre Educação e Cultura*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina, v. 1, cap.1, p. 18-28, 2020. Disponível em: <https://memorial.org.br/wp-content/uploads/2020/09/Miradas-Sobre-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>. Acesso em 12 out. 2023.

Capítulo 3

A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA: RECOMENDAÇÕES DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS DA PSICOLOGIA

**Tatiana Platzer do Amaral
Marilene Proença Rebello de Souza**

A centralidade do presente capítulo é fruto de pesquisa de pós-doutoramento que se voltou para o levantamento e análise das propostas e concepções de formação em Psicologia Escolar e Educacional em países da América Latina, considerando os documentos orientadores de organismos internacionais da Psicologia e da Psicologia Escolar e Educacional para o campo da formação profissional.

Parte-se da premissa de que a formação em Psicologia, no contexto brasileiro, tem sido marcada por um referencial colonizado e referendado nos modelos europeus e norte-americano hegemônicos na América Latina. Para tanto, assumiu-se como referencial teórico a perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, que segundo Checchia (2015), a partir das contribuições dos escritos de Maria Helena Souza Patto, caracteriza-se como uma perspectiva que busca situar historicamente o conhecimento e suas possibilidades de compromisso e transformação social. Demanda a necessidade de problematização dos processos de naturalização de concepções no campo da Psicologia Escolar e Educacional que tendem a compreender os fenômenos educacionais a partir da perspectiva do indivíduo, de forma tecnicista e descontextualizada.

Com base nas ideias de Souza (2016) sobre a formação profissional do psicólogo no Brasil, os cursos de Psicologia inicialmente apresentavam uma perspectiva de cunho clínico em que se priorizava o atendimento individual em consultórios particulares, na condição de profissionais liberais nos mesmos moldes que os profissionais da medicina. Tal perspectiva reverberava a formação centrada nas áreas de psicodiagnóstico, avaliação psicológica e psicoterapias (p.175).

Bock (2015) identifica nessa perspectiva médica da Psicologia a marca da colonização do conhecimento que tem o pensamento europeu e norteamericano como referência para suas práticas de forma descontextualizada. Explica que é *“Uma psicologia que valoriza o padrão estrangeiro e não sabe compreender e explicar a subjetividade produzida em seu país, um país caracterizado pela desigualdade social, marcado pela dominação e pela humilhação social”* (p.119).

Nos anos de 1980, segundo Souza (2016), com o processo de redemocratização da política na sociedade brasileira, que possibilita implantação do Sistema Único de Saúde nos anos de 1990, emerge uma nova perspectiva da formação em Psicologia que discute sua finalidade da atuação do profissional na superação de um modelo médico, até então referencial único e característico da prática psicológica. Nos anos de 1980 os escritos de Maria Helena Souza Patto, inicialmente com o livro *Psicologia e ideologia* (1981), são primordiais na constituição do pensamento crítico em Psicologia como referencial para se pensar o perfil do psicólogo e sua prática.

Bock (2015) ressalta a característica histórica da Psicologia Crítica na concepção do ser humano e dos fenômenos psicológicos.

Um sujeito constituído nas relações sociais e nas atividades de transformação das condições materiais; um sujeito que, ao transformar o mundo, transforma-se a si mesmo, constituindo consciência e produzindo significações e cultura. Um sujeito, que por ser ativo, constrói, com sua presença e atividade, uma dimensão subjetiva para a realidade. Um fenômeno psicológico que não é reflexo da realidade e nem mesmo algo natural nos sujeitos, mas algo que se constitui como possibilidade e que permite falarmos em humanização como processo histórico (p.119).

A perspectiva crítica na Psicologia Escolar e Educacional, segundo Souza (2016), a partir das contribuições de Checchia e Souza (2003), apoia-se em três elementos constitutivos que estão em processo de construção e podem ser resumidos em: compromisso da psicologia com a luta por uma escola democrática e com qualidade social, ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de psicologia e construção de uma práxis psicológica frente à queixa escolar que compreenda a dimensão educativa do trabalho dos psicólogos.

Ainda segundo Souza (2016) sobre a formação em Psicologia ressalta que:

(...) é expressão da trajetória construída nessas últimas décadas, nas quais a psicologia brasileira tem inserido as dimensões da complexidade do humano em suas relações com a sociedade, com as políticas públicas, com os desafios e contradições que nos levam a novas temáticas e à construção de novos aportes enquanto ciência e profissão (p.189).

Em outras palavras, Yamamoto (2012) lembra que a Psicologia, assim como qualquer outra área do conhecimento e profissão está determinada pelo modo de produção capitalista, portanto, *“(...) inscreve-se dentro da divisão social do trabalho, cumprindo o seu papel, dentro de sua especificidade, na reprodução das relações sociais capitalistas. Esse é um limite da ação profissional que necessita ser levado em consideração”* (p.12).

Atentando-se ao contexto da pesquisa de estágio pós doutoral, a peculiaridade da América Latina em termos das diferentes culturas e línguas devem ser reconhecidas e consideradas, bem como as questões sociais, econômicas e políticas que caracterizam historicamente seus países. Em comum, são países marcados pela desigualdade social, pelas dificuldades de acesso e permanência na escola, por sistemas de saúde insuficientes dentre outros, que se revelam em sociedades democráticas em processo de construção, trazendo, no bojo de suas histórias e contextos, as marcas de práticas de uma Psicologia Colonizada. Por isso, para Pessoa da Silva (2013) *“A formação em Psicologia precisa priorizar tais temáticas e aproximar-se da realidade concreta dos problemas sociais, ampliando as possibilidades de pesquisa e de atuação na área”*. (p.40).

As autoras Barroco e Souza (2012), ao discutirem a questão da exclusão como *“figura e fundo na formação e atuação do psicólogo”*, defendem ser necessária a delimitação e a clareza do objeto da Psicologia Escolar e Educacional, bem como dos métodos a serem empregados no estudo e compreensão do contexto social e educacional em sociedades marcadas por profundas desigualdades. Assim, demanda que *“(...) se institua a prática de se ir além da aparência dos fenômenos e fatos, e que se exercite no pensamento científico de desvendamento do não aparente”* (p.117).

Ao debruçarmos sobre os dados educacionais dos países da América Latina, produzidos por organismos internacionais como OCDE – Organización

para la Cooperación y Desarrollo Económicos, UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, CEPAL - Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe, o Banco Mundial, dentre outras organizações verifica-se que as mudanças e reformas, em diferentes países, não representam a garantia da educação para todos, desde a garantia do acesso e de permanência, passando pelo acesso aos conteúdos, condições mínimas a serem garantidas da educação de qualidade e de respeito aos direitos humanos. Reitera-se, de acordo com os dados, a consolidação de problemas crônicos e estruturais, como a desigualdade social, a baixa escolarização da população, altos índices de analfabetismo, fracasso escolar, dentre outros, como temáticas caras à formação e atuação do psicólogo no campo da educação. Reitera-se também, a necessidade de se debruçar sobre a complexidade dos processos de escolarização, principalmente de estudantes na intersecção entre gênero, raça/etnia e classe social.

No Brasil, a partir dos anos de 2010, são realizadas pesquisas que trazem novas contribuições sobre as possibilidades de atuação do profissional da Psicologia na Educação Básica e Superior, bem como a partir de uma perspectiva de inclusão de pessoas com deficiência. (Barroco; Souza, 2012; Souza *et al.*; 2014). Busca-se a constituição de uma Psicologia Escolar e Educacional latino-americana que esteja a serviço da melhoria de vida das pessoas, para além de processos adaptativos a uma realidade hostil, como a sociedade capitalista.

Assim, reforça-se o compromisso da presente pesquisa com uma Psicologia Escolar e Educacional latino-americana, numa perspectiva crítica e descolonizadora, tomando o discurso de Edgar Barrero, então Secretário geral da União Latino-Americana de Entidades da Psicologia, em entrevista de 2016 ao Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP/06):

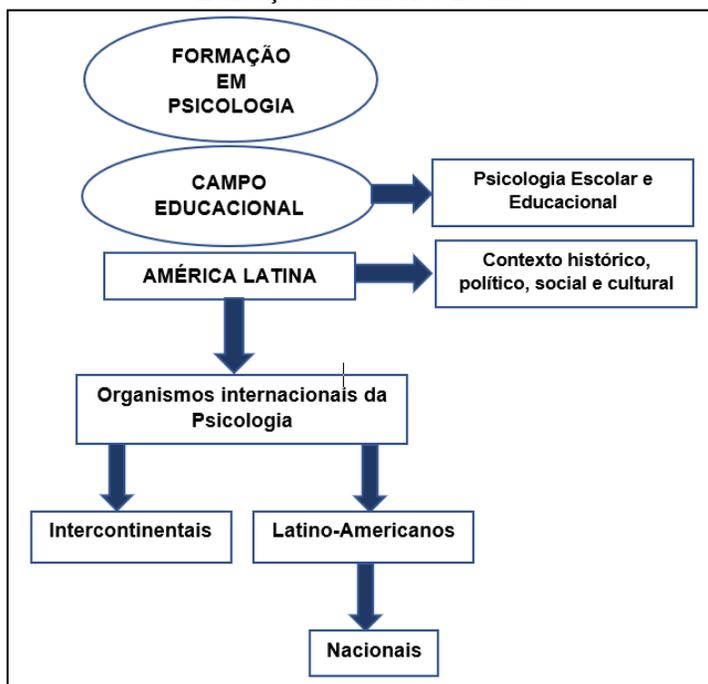
Um princípio básico da colonização é a desintegração, a desunião e a fragmentação. Se queremos avançar na descolonização temos que nos juntar e aprender a nos amar e respeitar enquanto latino-americanos. A descolonização é um ato de amor pelo que é nosso, pelo pensamento psicológico emancipador que se produz aqui. (<https://www.crpsp.org/noticia/view/2047/edgar-barrero-precisamos-de-uma-psicologia-latino-americana-transformadora>).

Justifica-se, para além das questões apresentadas neste delineamento

dos aspectos que nortearam o estudo em termos de condução da discussão e análise teórica, sua relevância na construção de conhecimentos sobre a formação em Psicologia Escolar e Educacional latino-americana, numa perspectiva crítica, bem como a constituição de elementos de articulação de uma rede de pesquisadores.

A pesquisa desenvolvida pode ser representada de forma resumida e esquemática nos seguintes aspectos desenvolvidos na Figura 1, em que se destaca: a formação em Psicologia enquanto um campo de conhecimento na articulação com o campo educacional na América Latina, considerando as especificidades da realidade desta região geopolítica; a importância de se considerar a Psicologia Escolar e Educacional no contexto histórico, político, social e cultural latino-americano; o papel dos organismos internacionais da Psicologia e sua presença e influência intercontinental, na América Latina e nos países que a compõem.

Figura 1 - Modelo de Análise da formação em Psicologia no campo da Educação na América Latina.



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Método

A proposta de pesquisa de estágio pós-doutoral teve como referencial metodológico a perspectiva qualitativa que, segundo Alves-Mazzoti; Gewandszandjer (2004), caracteriza-se por uma ação processual e disciplinada de construção do conhecimento científico, assumindo um caráter social resultante de um processo coletivo, pertencendo, por conseguinte, a uma tradição compreensiva e interpretativa da realidade (p.131).

Para Guba (1990) a perspectiva qualitativa de abordagem crítica, de acordo com Alves-Mazzoti; Gewandszandjer (2004), reconhece que qualquer investigação é permeada por valores do pesquisador e do contexto social. Torna-se necessário o questionamento acerca de sua finalidade, com o objetivo de transformação da realidade por meio de um processo de conscientização de todos os envolvidos na pesquisa. É uma metodologia dialógica e transformadora.

A partir das contribuições de Gil (1990), a presente pesquisa se delineou, com base no procedimento técnico de coleta de dados adotado, como uma pesquisa documental (p.43). Entende-se documento como qualquer registro escrito que possa ser utilizado como fonte de informação (Alves-Mazzoti; Gewandszandjer, 2004, p.168). O material coletado, ao longo do ano de 2022, documentos orientadores de organismos internacionais e documentos nacionais voltados para a formação em Psicologia na América Latina, receberam tratamento analítico, a fim de que o objetivo da pesquisa fosse contemplado.

Dessa forma, ao se debruçar sobre as propostas e concepções de formação em Psicologia Escolar e Educacional em países da América Latina, mais do que um estudo descritivo buscou-se a construção de conhecimentos que possam problematizar os elementos de aproximação e distanciamento das recomendações.

A fonte principal da pesquisa será constituída pelos documentos orientadores de organismos internacionais, interamericanos e nacionais que façam referência à formação em Psicologia. Os procedimentos envolveram a coleta dos documentos em sites oficiais dos respectivos países e organismos internacionais sobre a formação em Psicologia.

Os autores Alves-Mazzoti; Gewandszandjer (2004), com base em

Becker (1997), afirmam:

Qualquer que seja a forma de utilização dos documentos, o pesquisador precisa conhecer algumas informações sobre eles, como por exemplo, por qual instituição ou por quem foram criados, que procedimentos e/ou fontes utilizaram e com que proposta foram elaborados. A interpretação de seu conteúdo não pode prescindir dessas informações. (p.162).

O processo de coleta das informações envolveu a visita ao site dos organismos, a coleta de informações disponíveis no próprio site e a verificação de documentos disponíveis em abas do site, por exemplo os Estatutos vigentes. No total foram selecionados 19 organismos internacionais, interamericanos e nacionais, porém analisadas as informações de 15 considerando-se o objetivo da pesquisa. O roteiro de coleta das informações buscou:

- Ano de fundação
- Histórico/Contexto
- Missão
- Objetivos
- Formação do Psicólogo
- Formação em Psicologia Escolar e Educacional
- Relação Psicologia e Educação

Resultados da pesquisa

Com base nas informações pesquisadas é possível apresentar quadro sintético dos organismos de Psicologia Latino-americanos, e correlatos, tendo como referência a data de criação dos mesmos:

Quadro 1 - Organismos de Psicologia Latino-americanos.

ÁFRICA OCEANIA ÁSIA	EUROPA	AMÉRICA DO NORTE	AMÉRICA LATINA E CARIBE
		1892 - APA American Psychological Association	
			1951 - SIP Sociedad Interamericana de Psicología
1951 – YUPsiS International Union of Psychological Science			
		1969 - NASP National Association of School Psychologists	
1972-1982 - ISPA International School Psychology Association			
			2002 - ULAPSI Unión Latino-Americana De Entidades de Psicología
			2011 - ALFEPSI Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Respeitando a linha histórica e temporal podem ser feitos alguns destaques sobre as entidades e a formação em Psicologia, a partir de informações públicas disponíveis nos sites.

A American Psychological Association (APA), fundada em 1892–, é a maior organização científica e profissional da Psicologia nos Estados Unidos da América e é composta por 54 subdivisões de campos da Psicologia. Tem como missão promover o avanço, a comunicação e a aplicação da ciência psicológica e do conhecimento para beneficiar a sociedade e melhorar vidas. (<https://www.apa.org/>). Ao longo dos anos, apresenta extensa produção na divulgação e articulação do conhecimento, com congressos, formações, publicações dentre outros. (<https://www.apa.org/pubs>)

Na década de 1990 foi criada a Diretoria de Educação, ao qual pertence o Centro de Psicologia Escolar e Educacional, que tem como missão:

A Diretoria de Educação da APA, criada em janeiro de 1990, promove a ciência e a prática da psicologia para o benefício do público por meio de instituições, programas e iniciativas educacionais. A direção procura promover a educação e a formação em psicologia e a aplicação da psicologia à educação e formação por meio de:

- Melhorar a qualidade dos resultados de ensino e aprendizagem em todos os níveis de educação e treinamento.
- Atender às demandas das mudanças demográficas em uma sociedade multicultural por meio de educação e treinamento.
- Aumentar o nível e a disponibilidade de apoio financeiro e de políticas públicas para educação e treinamento. (<https://www.apa.org/ed/schools/about>)

A Sociedade Interamericana de Psicologia (SIP), fundada em 1951, no México por um grupo de pesquisadores do comportamento, tem sua mesa diretiva constituída por membros da América do Norte, Central, Sul e do Caribe. Tem como finalidade “*promover las relaciones profesionales, académicas y científicas de todas las personas interesadas en la Psicología y disciplinas relacionadas, en América del Norte, América Central, América del Sur y el Caribe*”. (<https://sipsych.org/>)

Possui 17 Grupos de Trabalhos (GT) composto por profissionais de diferentes países, com temáticas como: Pobreza, Formação de Psicólogos, Histórica, Educação dentre outros. O GT de Educação tem como objetivo:

Fornecer meios de comunicação direta entre psicólogos e psicólogos e outros cientistas de áreas afins na América do Norte, Central, do Sul e no Caribe, e promover o desenvolvimento da psicologia educacional em pesquisa e intercâmbio acadêmico e profissional entre as nações das Américas a partir da visão de uma rede internacional consolidada na geração de conhecimento psicológico de alto nível relacionado à área educacional para o impacto nas políticas educacionais de cada país membro da SIP, envolvendo-se nas comunidades educacionais nacionais. (<https://sipsych.org/gt/>)

Organiza em anos alternados os Congreso Interamericano de Psicología

(CIP) e o Congreso Regional de Psicología - Sociedad Interamericana de Psicología (CR-SIP), com o intuito de divulgar e compartilhar experiências nas diferentes áreas de atuação do psicólogo. É possível encontrar na programação dos dois congressos o eixo temático Educação que acaba convergindo trabalhos representativos das práticas latina americana em Psicologia. Outra forma de articulação e divulgação do conhecimento é a Revista Interamericana de Psicología (RIP), que desde 1967, busca refletir os desenvolvimentos que estão ocorrendo na psicologia interamericana, tanto de uma perspectiva teórica quanto aplicada ou profissional. (<https://sipsych.org/publicaciones/>).

A criação da International Union of Psychological Science (YUPsiS), é fruto de incentivo da UNESCO, pós 2ª Guerra Mundial, para a formação agrupamentos internacionais científicos, o que acaba ocorrendo oficialmente em 1951. As entidades membras são de países de todos os continentes, sendo que a América Latina é representada por entidades de 15 países. (<https://www.iupsys.net/>)

Realiza a cada dois anos o evento International Congress of Psychology que está em sua 33ª edição. Uma das áreas de temática é Educational Psychology, que é apresentada como domínio amplo que abrange fenômenos associados à aprendizagem, ao ensino, à escola e à instrução, à educação e à criação familiar e aos contextos sociais e culturais de todos eles. Tem como foco, pesquisa e prática, os seguintes tópicos:

- Cognitive and metacognitive contributions to learning
- Assessment of educational processes, learning and development
- Self-regulation and learning
- Motivation, emotions, social emotional learning/development
- Sociocultural contexts of teaching and learning
- Teachers, their support and teaching processes
- School adjustment; development and instruction
- Neuroscience of learning
- Psychology of literacy and literacy instruction
- Computers, the internet, and new media for learning
- Exceptional learners
- Educational interventions, evaluation, research, and policy

- Children's rights in education
- School violence, crisis and intervention (<https://www.icp2020.com/scientific-program/thematic-areas/educational-psychology/>)

Sua principal publicação é *International Journal of Psychology* que tem como objetivo promover a pesquisa, tanto básica como aplicada, que sejam relevantes para a psicologia científica. (<https://www.iupsys.net/publications/>)

A entidade denominada *National Association of School Psychologists (NASP)*, criada em 1969, é uma associação profissional que representa mais de 25 mil psicólogos escolares, alunos de pós-graduação e profissionais dos Estados Unidos da América e de outros 25 países. Sua visão é de:

que todas as crianças e jovens tenham acesso ao aprendizado, comportamento e suporte de saúde mental necessários para prosperar na escola, em casa e ao longo da vida (...) se compromete a fornecer orientação sobre tópicos como segurança escolar, avaliação, retenção de notas, desafios de aprendizagem (TDAH, dislexia), desproporcionalidade racial e étnica na educação e muito mais. (<https://www.nasponline.org/>).

É considerada a maior organização mundial de psicólogos escolares, busca promover práticas eficazes para melhorar o aprendizado, o comportamento e a saúde mental dos alunos. Destaca que é fundamental a formação mínima de conhecimentos introdutórios sobre um ou mais temas como: Desenvolvimento infantil, Psicologia geral e infantil, Estatísticas, medidas e métodos de pesquisa, Filosofia e teorias da educação, Instrução e currículo e Educação especial. Oferece cursos e programas de formação para psicólogos afiliados, assim como organiza diferentes publicações e formas de divulgação do conhecimento psicológico no campo da educação.

A *International School Psychology Association (ISPA)*, foi criada em 1982, como consequência do funcionamento por mais de dez anos de um Comitê Internacional de Psicologia Escolar que tinha como integrantes psicólogos de vários países. Sua missão:

- Promover o uso de princípios psicológicos sólidos no contexto da educação e escolarização internacionalmente em níveis global e local.
- Promover a melhoria do bem-estar de crianças e

jovens, bem como seu desenvolvimento cognitivo, emocional, físico, social e espiritual nas escolas e comunidades em todo o mundo.

- Promova a comunicação e a colaboração entre pais / responsáveis, educadores e outros profissionais que estão comprometidos com a melhoria do bem-estar das crianças.
- Promover altos padrões para a oferta de educação escolar e psicólogos educacionais em nível nacional, regional e internacional.
- Promova altos padrões de prática na escola e na psicologia educacional em todo o mundo.
- Promova pesquisas de alta qualidade que informem a prática na escola e na psicologia educacional e abordem a diversidade cultural das crianças em todo o mundo.
- Promova e proteja os direitos de todas as crianças e jovens de acordo com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e as declarações da ONU relacionadas.
- Iniciar e promover a cooperação com outras organizações, trabalhando com objetivos semelhantes aos do ISPA, a fim de defender e apoiar crianças e jovens em todo o mundo.
- Promover estruturas que previnam e protejam todas as crianças da discriminação com base em raça, etnia, religião, idade, gênero, capacidade, orientação sexual, deficiência ou status socioeconômico; e defender a inclusão e participação de todas as crianças na educação e na sociedade. (<https://www.ispaweb.org/>)

Afirmam, no site, que estão obtendo sucesso na difusão da psicologia escolar, especialmente em países onde a profissão não estava totalmente estabelecida, sendo que as Conferências da ISPA, que ocorrerem cada ano em um país, facilitam a consolidação do propósito da entidade. Também publicam o *International Journal of School & Educational Psychology (IJSEP)* com a periodicidade de 4 vezes por ano, com o objetivo de preencher a lacuna entre a psicologia oriental e ocidental, a educação especial, a aprendizagem e a prática escolar. (<https://ispaweb.org/international-journal-of-school-educational-psychology-ijsep/>).

Tem como membros entidades de diferentes países, abrangendo os quatro continentes, sendo que da América Latina apenas uma entidade do Brasil é filiada. Partem da seguinte definição de Psicologia Educativa:

El término “psicología educativa” es utilizado, en sentido general, para referirse a los profesionales con formación en psicología y en educación que son reconocidos como especialistas en el suministro de servicios psicológicos para niños y jóvenes dentro del marco de la escuela, la familia y otros contextos que influyen en su crecimiento y desarrollo. Como tal, se refiere asimismo, y pretende incluir, a los psicopedagogos y otros profesionales que poseen las características asociadas en este documento a la psicología educativa. (<https://www.ispaweb.org/>).

A União Latino-Americana de Entidades de Psicologia (ULAPSI), em seu documento Declaração de Puebla (2002), afirma o intuito de construir um espaço de articulação entre diversas entidades de psicologia em toda América Latina na busca de uma Psicologia comprometida com a transformação das condições de vida da maioria da população de nossos países e com a finalidade de superar as desigualdades sociais que caracterizam as nossas realidades. Também tem Grupos de Trabalho, sendo um deles intitulado Psicologia Educacional na América Latina que é formado por profissionais de diferentes países. A cada dois anos acontecem o Congresso da ULAPSI em diferentes países latino-americanos e, intercalando, os Seminários Regionais com a finalidade de realizar intercâmbio e à discussão de ideias voltadas à construção e desenvolvimento da área da Psicologia na América Latina. Também como forma de divulgação e fortalecimento de um conhecimento latino-americano em Psicologia são publicados os Cuadernos da ULAPSI com temáticas diferentes, assim como livros e outros. (<http://ulapsi.org/web/cuadernos-ulapsi/>)

A Associação Latino-Americana para a Formação e Ensino de Psicologia (ALFEPSI), fundada em 2011, na divulgação da Declaração de Cajamarca (2011) defende a formação dos psicólogos latino-americanos de forma que se oriente à criação de conceitos, metodologias e técnicas originais que deem resposta a necessidades prioritárias e estratégicas, com uma atitude de intercâmbio e aprendizado recíprocos com as que tenham gerado psicólogos de todo o planeta. Sobre a missão enfatiza:

- Contribuir para o desenvolvimento de uma Psicologia plural, no diálogo interno e externo, que contribua significativamente para a integração latino-americana.
- Na centivar uma psicologia que compreende a

realidade dos próprios processos históricos, sociais, culturais e políticos destes países e responde às suas necessidades específicas.

- Contribuir para o desenvolvimento e crescimento da democracia e das soberanias nacionais.
- Promover o respeito pela liberdade, equidade, pluralidade, responsabilidade, justiça, solidariedade social e direitos humanos.
- Promover a solidariedade e o respeito ao psicólogo em cada uma das instituições que o integram
- Incentivar o desenvolvimento da ética profissional do psicólogo desde sua formação.
- Garantir vínculo, mobilidade e relações de troca caracterizadas pelo respeito, reconhecimento, cooperação e ajuda mútua entre instituições de ensino de psicologia e com organizações profissionais de psicólogos e psicólogas. (<https://alfepsi.org/xcongreso/alfepsi/>)

No estatuto da ALFEPsi está prevista a participação nos congressos da ULAPSI, bem como como o fortalecimento de seus fins e propósito com eventos próprios, além da publicação regular da Revista Integración Académica en Psicología que traz discussões sobre a questão da educação. (<https://www.alfepsi.org/category/biblioteca-revistas/revista-integracion-academica/>)

Em relação às entidades nacionais da Psicologia é possível dividir em dois grupos, um mais generalista e outros específico no campo da Educação, por meio de quadros sintéticos podem ser apresentados da seguinte maneira:

Quadro 2 - Entidades de Psicologia Brasil e Cuba.

BRASIL	CUBA
1972 - SBP Sociedade Brasileira de Psicologia	1981/2015 – SCP Sociedade Cubana de Psicologia
1999 - ABEP Associação Brasileira de Ensino de Psicologia	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Mantendo a mesma lógica, histórica e temporal, é possível fazer alguns apontamentos sobre as entidades nacionais de Psicologia.

A Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP), criada em 1972, tem como finalidade colaborar para o desenvolvimento científico e técnico do

País; promover a pesquisa, o ensino e a aplicação da Psicologia, visando o bem estar humano; promover e facilitar a cooperação entre pesquisadores, profissionais e estudantes de Psicologia e áreas afins; defender questões de política científica e programas de desenvolvimento científico e técnico que atendam aos reais interesses do país; defender os direitos dos que ensinam e pesquisam, e dos que trabalham na aplicação dos conhecimentos psicológicos; zelar pela ética nas atividades científicas (<http://www.sbponline.org.br/>).

Uma de suas principais ações, para o cumprimento de suas finalidades, é a realização da Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia, desde os anos de 1970, em que representantes de diferentes campos de atuação, incluindo a Educação, da Psicologia compartilham e discutem seus trabalhos. Também publica os Cadernos de Psicologia semestralmente, assim como outros documentos como notas técnicas, livros dentre outros (<https://www.cadernosdepsicologia.org.br/index.php/cadernos>).

A Sociedade Cubana de Psicologia (SCP) começa a se organizar nos anos de 1980, sendo reconhecida no ano de 2015, e é descrita como “uma asociación com objetivos los de promover el desarrollo de la ciencia psicológica y velar por la calidad, la eficiencia y el prestigio social de la profesión”. Em Sua estrutura tem seções de trabalho, sendo uma delas de Psicologia Educativa (<https://www.psico.uh.cu/>).

A cada dois anos realiza a Convención Intercontinental de Psicología - HOMINIS - em que a temática da educação está presente, sendo uma das temáticas de apresentação de trabalhos: Educación, subjetividad y desarrollo humano. (<https://www.hominiscuba.com>). Também são publicados boletins, orientações e outros sobre as mais diferentes temáticas pertinentes à Psicologia.

A Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), no final dos anos de 1990, se organiza e assume em seu Estatuto que o

(...) ensino é aqui tomado como processo educacional e de produção de conhecimento, entendido a partir de sua natureza societária e de seu caráter eminentemente público, que independe do tipo de gestão e controle de processos de viabilização das condições materiais que suportam o processo de ensino-aprendizagem e que são a estes subordinados em termos de prioridades. (<http://www.abepsi.org.br/>).

Dentre suas ações no intuito de divulgar, articular e promover o

conhecimento na área, realiza o evento Encontro Nacional, a cada dois anos, dentre outros como cursos e formações voltadas para coordenadores sobre o ensino de Psicologia. Publica, também, a revista Psicologia: Ensino e Formação, em acesso aberto. (http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_serial&pid=2177-2061).

As entidades nacionais de Psicologia no campo da Educação encontradas na pesquisa são:

Quadro 3. Entidades de Psicologia em países da América Latina.

VENEZUELA	BRASIL	CHILE	PORTO RICO	MÉXICO
1965 - SOVEPSE	1990 - ABRAPEE	2014 - ANPsE	1998 - APEP	? - AMPSIE
Sociedad Venezolana de Psicólogos Escolares	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	Asociación Nacional de Psicólogos Educativos	Asociación de Psicología Escolar de Puerto Rico	Asociación Mexicana de Psicoterapia y Educación

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Respeitando a lógica histórica e temporal, a Sociedad Venezolana de Psicólogos Escolares (SOVEPSE), criada em 1965, teve suas informações coletadas em artigo publicado em 1995 sobre a comemoração dos 30 anos de sua criação. No momento da pesquisa não foi encontrado site da sociedade científica, bem como sua página em rede social continha como última publicação no ano de 2009. O artigo, em questão, foi publicado pelos autores Oakland, Feldman, & de Viloria, intitulado Three decades of progress and futures of great potential na revista School Psychology International.

Em relação à Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), fundada em 1990, informa que:

“tem por finalidade incentivar o crescimento da ciência e da profissão de psicólogo escolar e educacional, como um meio de promover o bem-estar e o desenvolvimento humano, enfocando para isto o processo educacional no seu sentido mais amplo” (<https://abrapee.wordpress.com/>).

Possui representações em diferentes estados brasileiros e busca a divulgação, debate e articulação do conhecimento da Psicologia Escolar

e Educacional por meio do Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, que acontece a cada dois anos e pela publicação da revista Psicologia Escolar e Educacional (<https://www.scielo.br/j/pee/>)

A Asociación de Psicología Escolar de Puerto Rico (APEP) tem como missão:

fortalecer y promover la práctica de la Psicología Escolar, contribuyendo a formar y capacitar profesionales en el área, con el propósito de apoyar la educación y la salud mental de niños/as, jóvenes, sus familias y la comunidad escolar en Puerto Rico. (<http://www.apeppr.org/>).

Promove eventos formativos para profissionais da Psicologia e da Educação.

Enquanto entidade chilena de Psicologia no campo da Educação, fundada em 2014, a Asociación Nacional de Psicólogos Educativos (ANPSE) que tem como objetivo:

fortalecer el desarrollo del campo disciplinario de la Psicología Educativa en todas sus áreas, a través de la representación de los intereses de los profesionales que se desempeñan en ellas, el desarrollo de temáticas teóricas y metodologías, así como la creación y promoción de conocimiento en el campo disciplinar. (<https://anpse.cl/>).

Possui membros de diferentes partes do Chile que atuam em escolas, organizações não governamentais (ONGs), universidades, academia e pesquisa, e em instituições educacionais não formais. Promove, com regularidade, eventos, como seminários e cursos para os profissionais da área.

Em relação à Asociación Mexicana de Psicoterapia y Educación (AMPSIE), não foi possível localizar no site (<https://www.psicoeu.org/?v=55f82ff37b55>) informações sobre o ano de criação e nenhum documento com a história da entidade. No site a missão é:

promover el desarrollo de la actividad psicoterapéutica, la psicología humanista, el psicodrama y la docencia en general y, en particular, la integración de los modelos psicoterapéuticos y educativos.

Do que foi possível ter acesso, é possível afirmar que suas principais atividades envolvem seminários, supervisões, cursos formativos nas áreas da educação e de psicoterapia.

Com base na apresentação dos resultados coletados será feita a análise dos dados, a partir dos objetivos propostos.

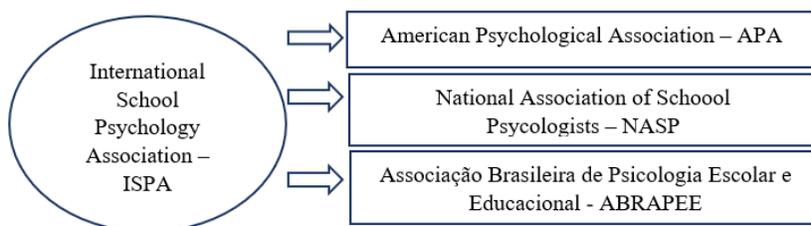
Análise dos dados

Parte-se de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, que busca situar historicamente o conhecimento e suas possibilidades de compromisso e transformação social, é possível destacar alguns pontos de análise.

O primeiro eixo da análise seria a perspectiva de formação de rede entre as entidades da Psicologia, o que foi organizado considerando-se os recortes numa dimensão continental e outro da América Latina.

Em termos de continentes destaca-se que a International Union Of Psychological Science – YUPsiS 1951 tem como entidades filiadas na América Latina: Sociedad Interamericana de Psicología - SIP, Sociedade Brasileira de Psicologia – SBP e Sociedad Cubana de Psicología – SCP.

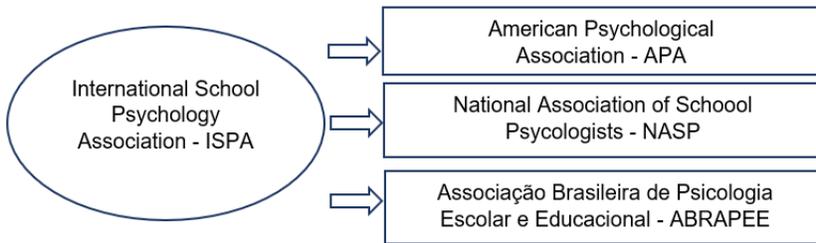
Figura 2 - International Union Of Psychological Science – YUPsiS.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A International School Psychology Association – ISPA (1972-1982) tem como entidades filiadas na América do Norte: American Psychological Association – APA e National Association of School Psychologists – NASP; e na América Latina a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE. É importante lembrar que a International School Psychology Association – ISPA se origina a partir da articulação de membros da American Psychological Association – APA e National Association of School Psychologists – NASP.

Figura 3 - International School Psychology Association – ISPA.



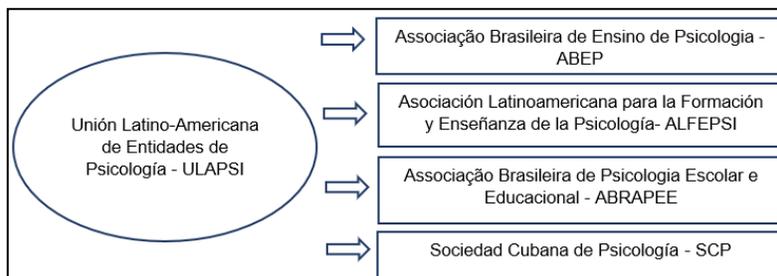
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Outro destaque é o desenvolvimento de trabalhos e ações em parceria com a UNESCO que marcam a história de entidades como: International School Psychology Association – ISPA, Sociedad Interamericana de Psicología - SIP e International Union Of Psychological Science – YUPSiS.

Em termos de América Latina a Unión Latino-Americana de Entidades de Psicología – ULAPSI tem como entidades filiadas a Asociación Latinoamericana para la Formación y Enseñanza de la Psicología – ALFEPSI, Associação Brasileira de Ensino de Psicologia – ABEP, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE e Sociedad Cubana de Psicología – SCP. Vale lembrar que a Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) tem como membros apenas profissionais e estudantes de Psicologia, enquanto a Unión Latino-Americana de Entidades de Psicología – ULAPSI tem como membros entidades o que permite a posição de articuladora na América Latina.

Com base nos dados, a formação de rede de organismos/entidades que se debruçam sobre a temática da Psicologia no campo da educação se coloca ainda como um desafio.

Figura 4 - Unión Latino-Americana de Entidades de Psicología – ULAPSI.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os dados evidenciam ser a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE a única entidade latina, atualmente, organizada e com representatividade na International School Psychology Association – ISPA e na Unión Latino-Americana de Entidades de Psicología – ULAPSI. No entanto, tal constatação não significa que a discussão sobre a formação e atuação de profissionais da Psicologia no campo da Educação não esteja posta ou acontecendo, mas sim que está inserida como pauta de entidades da Psicologia, seja em grupos de trabalho, congressos, discussões em geral dentre outras. Desta forma, é possível afirmar que há uma evidente lacuna de entidades/organismos da Psicologia Escolar e Educacional latino-americana, que se debruçam sobre as especificidades da própria realidade, genuinamente distinta da Europa e da América do Norte, e que analisem e proponham práticas e enfrentamentos das dificuldades que lhe caracterizam.

Partindo de tal constatação, e dando continuidade à análise dos dados, cabe se atentar para as concepções de Psicologia e sua relação com o campo da Educação que as orienta, presentes nos documentos das entidades/organismos pesquisados.

Sendo a American Psychological Association – APA a entidade mais antiga da Psicologia das Américas, tem sido importante referência, e traz em seus princípios uma perspectiva não crítica em Psicologia, com entendimento e explicações centradas no sujeito na busca da adaptabilidade à realidade social. A definição de Psicologia, disponível no site <https://www.apa.org/>, afirma que “*Os psicólogos estudam o funcionamento normal e anormal e tratam pacientes com problemas mentais e emocionais. Eles também estudam e incentivam comportamentos que desenvolvem bem-estar e resiliência emocional.*”

O Centro de Psicologia Escolar e Educacional, da APA, reforça tal concepção ao afirmar que tem como missão, dentre outras:

- Desenvolver e fortalecer vínculos entre psicologia / psicólogos e educação / educadores para atender às necessidades emocionais e acadêmicas de todos os alunos;
- Gerar conscientização pública, defesa, aplicações clínicas e pesquisa de ponta para aumentar as oportunidades educacionais e de desenvolvimento para alunos em todos os níveis de escolaridade (...) (<https://www.apa.org/ed/schools/about>)

Defendem, também, a presença da psicologia na agenda nacional de educação, particularmente na formação de professores.

Originárias de grupos de pesquisadores e estudiosos da Psicologia que compunham a American Psychological Association – APA, a National Association of School Psychologists – NASP se alinha à concepção não crítica em Psicologia enquanto a International School Psychology Association – ISPA assume uma postura menos adaptacionista em Psicologia.

A National Association of School Psychologists – NASP entende que:

Os psicólogos escolares são membros excepcionalmente qualificados das equipes escolares que apoiam a capacidade dos alunos de aprender e dos professores de ensinar. Eles aplicam conhecimentos em saúde mental, aprendizagem e comportamento para ajudar crianças e jovens a terem sucesso acadêmico, social, comportamental e emocional. (<https://www.nasponline.org/>).

Defendem uma formação profissional mínima que envolva conteúdo das seguintes áreas: Desenvolvimento infantil, Psicologia geral e infantil, Estatísticas, medidas e métodos de pesquisa, Filosofia e teorias da educação, Instrução e currículo e Educação Especial. Destaca-se que tais conhecimentos estão a serviço da adequação dos estudantes às exigências das práticas educativas, em busca do sucesso acadêmico, social, comportamental e emocional, sem qualquer menção analítica e/ou crítica ao contexto histórico e social do lócus das práticas.

A International School Psychology Association – ISPA traz uma perspectiva, que se aproxima do que denominamos de crítica no presente capítulo, em que afirma que *“fez dos direitos humanos da criança uma alta prioridade em seu trabalho internacional durante a última década e manterá essa ênfase no futuro”* o que é coerente com esses tópicos de sua missão:

- Promover e proteger os direitos de todas as crianças e jovens de acordo com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança e as declarações da ONU relacionadas.
- Promover estruturas que previnam e protejam todas as crianças da discriminação com base em raça, etnia, religião, idade, gênero, capacidade, orientação sexual, deficiência ou status socioeconômico; e defender a inclusão e participação de todas as crianças na educação e na sociedade (<https://www.ispaweb.org/>).

Não obstante, vale lembrar que a garantia de direitos de crianças e adolescentes, ainda que alinhada às orientações internacionais da Organização das Nações Unidas, precisa ser pensada de forma que haja reverberação em cada contexto social e cultural específico.

Ao analisar as propostas das poucas entidades latino-americanas de Psicologia no campo da Educação também se verifica a prevalência desses dois grupos de concepções de Psicologia e sua relação com o campo da Educação. Uma primeira, dentro de um paradigma não crítico, que se destaca é a Asociación de Psicología Escolar de Puerto Rico – APEP. Lembrando que Porto Rico é um território dependente dos Estados Unidos da América. É filiada à National Association of School Psychologists – NASP assume sua concepção e propósito.

La APEP se afilió ese mismo año a la National Association of School Psychologists (NASP), que representa esta especialidad en los Estados Unidos. La NASP ha colaborado con la APEP desde sus inicios en sus proyectos educativos y legislativos y es una fuente valiosa de referencias pertinentes a la especialidade (<http://www.apeppr.org/>).

A Asociación Mexicana de Psicoterapia y Educación – AMPSIE traz em seu próprio nome a dimensão clínica centrada no sujeito vinculada com a Educação, dando maior ênfase à uma perspectiva não crítica em clínica o que pode ser verificado nos cursos formativos oferecidos como:

- Curso práctico de Terapia de Lenguaje
- Evaluación psicológica Infantil
- Técnicas de Terapia Infantil
- Trastorno por Déficit de Atención
- Cursos de Psicología Infantil (Vários)
- Problemas de aprendizagem
- Técnicas en Psicoterapia
- Técnicas en Terapia de pareja
- Psicoterapia de las Adicciones
- Psicoterapia del Sobre peso y Obesidad
- Evaluación Psicológica Integral (<https://www.psicoeu.org/?v=55f82ff37b55>).

A entidade chilena Asociación Nacional de Psicólogos Educacionales - ANPsE, mantém-se ativa em redes sociais, com postagens de apoio ao

governo do presidente Gabriel Bóric, assim como divulgação de atividades da entidade que envolvem reuniões abertas, cursos e outros intitulados:

- Bienestar psicosocial en la escuela contemporánea. Acciones desde psicología educacional.
- Convivencia escolar y conceptos afines em las políticas públicas: desafíos de la psicología educacional.
- Sobre la Convivencia escolar en escuelas remotas y el cambio educativo.
- Psicología de la emergencia aplicada a contextos escolares.
- Inclusión educativa y participación: barreras y recursos em el contexto COVID 19.(<https://www.facebook.com/psicoedu.org/>).

Não foi possível compreender em que medida o apoio o atual governo chileno, com um programa de governo voltado aos direitos dos trabalhadores e das reformas sociais, reflete nas concepções e práticas em Psicologia Escolar e Educacional.

Merecem destaque outras duas entidades, sendo uma em atividade e outra não, que revelam concepções críticas de Psicologia no campo da Educação em que se reconhece o contexto social, político e histórico como parte da constituição de subjetividades no processo de humanização.

A Sociedad Venezolana de Psicólogos Escolares - SOVEPSE, tendo como base o artigo de Oakland, Feldman, & de Vilorio (1995), relatam como as principais conquistas o aprimoramento de uma ciência indígena da psicologia na Venezuela, a promoção do profissionalismo na psicologia escolar, a aprovação de legislação que exige serviços de psicologia escolar e o reforço da psicologia escolar e o compromisso de trabalhar em parceria com educadores para resolver problemas nacionais importantes.

A Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE, em atividade desde 1990, com base em seu estatuto “(...) *entende por psicólogos escolares e educacionais profissionais da área da Psicologia que atuam em instituições escolares e educativas, bem como dedicam-se ao ensino e à pesquisa na relação entre Psicologia e Educação*”.

Reconhece a diversidade de concepções teórico-metodológicas que norteiam a pesquisa e a prática profissional da Psicologia no campo da

Educação na compreensão das dimensões subjetivas do ser humano. Elenca como temas de estudo:

- processos de ensino e aprendizagem,
- desenvolvimento humano,
- escolarização em todos os seus níveis,
- inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais,
- políticas públicas em educação,
- gestão psicoeducacional em instituições,
- avaliação psicológica,
- história da psicologia escolar,
- formação continuada de professores, dentre outros. (<https://abrapee.wordpress.com/sobre/estatuto/>)

Verificou-se que não foram encontradas recomendações das entidades/organismos pesquisados e é possível afirmar a predominância do pensamento estadunidense de uma perspectiva médico-clínica em Psicologia no campo da Educação, assim como a busca da cientificidade a partir do estudo do comportamento.

Outro ponto decorrente, é que se prioriza o entendimento de aspectos internos do indivíduo, sem que se considere o contexto histórico, social e político, buscando explicar o funcionamento por meio do psicodiagnóstico para que as formas de ajuste e enquadre social sejam estabelecidas.

Palavras Finais

A temática da formação da formação em Psicologia tem sido pautada em diferentes momentos da história da própria profissão, como mostra Gallegos e Berra (2015), que propõem uma análise histórica. Destacam que desde a origem dos primeiros cursos de Psicologia movimentos esparsos e isolados buscaram analisar e compreender o processo de formação latino-americano.

Segundo os autores, denomina-se período de profissionalização da Psicologia na América Latina, a partir de meados do século XX quando são criados os primeiros programas de formação superior na área. Indicam que a primeira referência de preocupação com a formação em Psicologia data de 1950 quando ocorre o I Congresso Latino Americano de Psicologia (Montevideo), sendo que uma das ações foi a criação da Comisión Coordinadora

Latinoamericana de Psicología, com caráter permanente, que trataria de analisar os problemas evidenciados no congresso e, por consequência, organizar um congresso que acabou nunca acontecendo.

De acordo com Gallegos e Berna (2015), foi no I Congresso Interamericano de Psicología em 1953, promovido pela Sociedad Interamericana de Psicología – SIP, que a questão da formação foi abordada pelos participantes de diferentes países.

Destacam que não apenas no primeiro, *mas “Dentro de los innumerables congresos interamericanos de psicología, también es posible indicar que el interés por la formación en psicología fue una constante”* (p.111).

Em 1974, foi organizada em Bogotá-Colômbia, a Primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología, que ocorreu concomitantemente ao XV Congresso Interamericano de Psicología da SIP. Merece reconhecimento os esforços do Prof Rubén Ardila na realização de um dos primeiros momentos voltado para análise e discussão de um modelo de formação latino-americano em Psicología, que posteriormente foi o organizador da publicação intitulada *La profesión del psicólogo* (1978) com os trabalhos apresentados. Após essa conferência, novamente, não foi dada continuidade aos trabalhos, ainda assim, a discussão do modelo de formação, denominado Bogotá ou latino-americano, teve forte influência nas orientações curriculares dos programas de formação “científico-praticante” em Psicología proposta por diversos países.

Um outro momento, elencado por Gallegos e Berna (2015), ocorreu entre os anos de 1994 e 2000, quando aconteceram os *Encuentros Temáticos e Integradores de los Psicólogos del Mercosur*, refletindo uma concepção política fortemente vigente na época.

Reconhecem que a Sociedad Interamericana de Psicología (SIP) é uma entidade historicamente expressiva na contribuição da pauta da formação em Psicología na América Latina. Também elencam entidades como *Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología* (ULAPSI) e *Formación y la Enseñanza de la Psicología* (ALFEPSI), além da *Federación Iberoamericana de Psicología* (FIAP).

Estes breves apontamentos, das contribuições de Gallegos e Berna

(2015), têm o intuito de reforçar dados verificados coma pesquisa realizada no que concerne à questão dos organismos/entidades que assumem um caráter mais articulador da discussão, no que diz respeito à formação em Psicologia. Assim como, reforçam a perspectiva de que ainda é uma discussão fragmentada que ainda carece de um maior fortalecimento, mesmo com os avanços evidenciados.

Quando se pensa esta Psicologia Latino-Americana, em processo de construção, e sua relação com a Educação, é possível destacar, também com base também nos dados da pesquisa, que há ainda necessidade de maior esforço para que se possa construir um pensar, para além de modelos centrados no indivíduo, de caráter médico-clínico.

Não obstante, discutir as concepções de formação em Psicologia Escolar e Educacional em países da América Latina, é preciso se considerar o contexto de América Latina. Apoiando-se em Orantes (1993), vale lembrar que a América Latina não é um todo coerente, com diferenças expressivas que se referem à extensão territorial, à configuração geográfica, ao desenvolvimento econômico, às concepções e práticas de sistemas políticos, papel do estado e distribuição de riquezas, à diversidade linguística dentre outros. Afirma que *“La ironía es que el subdesarrollado, eufemismo de la pobreza, es su único denominador común; a no ser, claro está, el haber sidocolonizados y vivido bajo el dominio idiomático, cultural e ideológico...”* (Orantes,1993, p.02)

O autor ainda alerta que essas características são determinantes de qualquer processo, seja econômico ou social, pois se manifestam de forma muito desigual e marcados pelas características de cada país. *“La educación no puede escapar a esta diversidad. La psicología que aborde los problemas de esse complejo proceso no puede ignorar este hecho, so pena de resultar irrelevante”*. (Orantes,1993, p.02).

Como contribuição final, sem a busca da finalização da discussão proposta, é importante, além do fortalecimento de uma perspectiva crítica da Psicologia no campo da Educação, seja formação ou atuação dos profissionais, a aproximação com as pautas da Educação assumidas por diferentes organismos/entidades. É possível exemplificar, citando algumas entidades das áreas de Ciências Sociais e Humanas, como por exemplo, Latin American Studies Association – LASA (1966), Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais - CLACSO (1967), Asociación de Historiadores Latinoamericanistas

Europeos – AHILA (1978), Rede Latino-Americana de Estudos sobre Trabalho Docente – REDE ESTRADO (1999) dentre outras.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais – pesquisas quantitativas e qualitativas**, São Paulo: Editora Pioneira, 2004.

BARRERO, E. Precisamos de uma psicologia latino-americana transformadora. [Entrevista concedida] a CRP 06. São Paulo, SP: 11 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.crp.org/noticia/view/2047/edgar-barrero-precisamos-de-uma-psicologia-latino-americana-transformadora>

BARROCO, S. M. S.; SOUZA, M. P. R. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 23 n. 1, p. 111-132, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-65642012000100006>. Acesso em: 13 dez. 2023.

BOCK, A. M. B. Perspectivas para a formação em psicologia. **Psicol. Ensino & Form.**, São Paulo, v. 6, n. 2, p.114-122, 2015. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000200009&lng=pt&nrm=iso .Acesso em: 13 dez. 2023.

CHECCHIA, A.K.A. **Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores: um estudo sobre a disciplina Psicologia da Educação nas licenciaturas**. 2015. 257f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-07082015-114724/pt-br.php> .Acesso em: 13 dez. 2023.

GALLEGOS, M.; BERRA, M. La preocupación por la formación de psicólogos en América Latina: una revisión histórica. **Revista Peruana de Historia de la Psicología**, Universidad Inca Garcilaso de la Vega, v.1, p. 107-118, Enero-Diciembre 2015. Disponível em: <https://historiapsiperu.org.pe/wp-content/uploads/2021/08/6.-Formacion-de-psicologos-en-America-Latina.pdf>

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1990.

NEVES, M. M. B. DA J. *et al.* Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. **Psicologia: Ciência e Profissão**,

Brasília, v. 22, n. 2, p. 2–11, jun. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932002000200002> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/DmsFzFbr47m5LrMx44qVTdt/#>. Acesso em: 13 out. 2023.

OAKLAND, T., FELDMAN, N.; DE VILORIA, C. L. School psychology in Venezuela: Three decades of progress and futures of great potential. **School Psychology International**, v. 16, n.1, p. 29–42, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0143034395161003>

ORANTES, A. Panorama y perspectivas de la psicología aplicada la educación en latinoamérica. **Papeles del Psicólogo**, n. 55, 1993. Disponível em: <https://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=575>

PESSOA DA SILVA, C. V. Psicologia Latino-Americana: desafios e possibilidades. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 33, n. spe, p. 32-41, 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000500005&lng=en&nrm=iso

SOUZA, M. P. R. Ensino de Psicologia Escolar: conteúdos revelam práticas ou práticas revelam conteúdos? In: **CONVERSAÇÕES em Psicologia e Educação**. Rio de Janeiro, RJ: CRP 05, 2016. Disponível em: http://www.crprj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/10/livro_psicologia_educacao.pdf

SOUZA, M. P. R. *et al.*, Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 38, p.123-138, 1º sem. de 2014, Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100011

YAMAMOTO, O. H. 50 Anos de Profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. spe, p. 6-17, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500002&lng=en&nrm=iso

Capítulo 4

FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN EN ARGENTINA, UNA MIRADA DESDE UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA DEL CENTRO DEL PAÍS

Ana Borgobello
Andrea Espinosa
Mariana Scrinzi

Introducción

Este escrito se realiza en el marco del Proyecto “*A formação do psicólogo escolar e educacional latino-americano: concepções teóricas, bases metodológicas e atuação profissional*” radicado en el *Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar* (LIEPPE), Universidade de São Paulo (USP), Brasil. El proyecto hermanó grupos de indagación en diversas universidades latinoamericanas con los que tuvimos el gusto de discutir, encontrarnos y compartir.

A modo de introducción queremos destacar la relevancia de este tipo de investigaciones para pensarnos en nuestras propias instituciones educativas en un horizonte que contempla la diversidad. Estos estudios ponen en relevancia la singularidad de cada una de las casas de estudios destacando las diferencias y las similitudes que tenemos en el marco de los pueblos latinoamericanos, intentando generar visiones centradas en ellos y con visión de futuro. En este marco entendemos que el libro es una celebración a la psicología de raíz latinoamericana y una invitación al encuentro y al debate. Es con ese espíritu que las autoras escribimos este capítulo.

La primera parte del escrito se centra en contextualizar la enseñanza de la psicología en Argentina. Para ello, iniciamos el recorrido caracterizando a la universidad pública, heredera de la Reforma de 1918. Entendemos que la investigación requiere una mirada que comprenda el contexto específico en el que se produce, incluyendo nuestros orgullos y nuestras críticas. En la segunda parte del escrito encontramos como eje el análisis de distintas fuentes e instrumentos aplicados en el marco de la mencionada investigación.

En esta parte concebimos la construcción del dato científico desde la crítica, desde las posibilidades y desde pensar construcciones futuras en el marco de investigaciones que se caracterizan por la diversidad como esta misma. A modo de cierre, proponemos una serie de reflexiones acerca de la terminología y las categorías utilizadas con acento político y contextualizado, y líneas que pueden abrirse para seguir pensando-nos como carreras de psicología en contextos latinoamericanos.

Contexto de la UNR en el marco de las universidades públicas argentinas

La Universidad Nacional de Rosario (UNR), fundada en 1968 en la ciudad de Rosario es una escisión de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), actualmente radicada en la ciudad de Santa Fe, creada en 1919 y considerada “hija de la Reforma” de 1918. Desde el primer estatuto, la UNL consagró la participación política estudiantil en el debate de estudiantes y jóvenes docentes en la crítica del *magister dixit* (lo dicho por el maestro), entendido hasta entonces como principio fundamental de autoridad (Pierella, 2014a). Consideremos relevante entender que la “Reforma universitaria” de 1918 fue un proceso de transformación académico-institucional, pero también fue un fenómeno de tenor político e intelectual más vasto, derivado del movimiento denominado “reformismo universitario” y de su proyección propia instalándose como tradición en Argentina (Agüero, 2022) y en Latinoamérica (Mariategui, 2007[1928]).

La universidad de Argentina tiene una historia compleja que involucra aspectos sociales, políticos y culturales. No solo fue reunión de las clases políticas y culturales más altas sino también constructora de promoción social desde mediados del siglo XIX. Sintéticamente, la universidad argentina se ha construido sobre la base de una interacción estrecha entre proyectos de las altas élites dirigentes, orientaciones científicas y pedagógicas universitarias y demandas sociales. Sigue impactando al mundo en su organización dado que desde la década del ‘50, es gratuita y con ingreso irrestricto, consolidándose esto en los ‘80 con la vuelta a la democracia luego de la sangrienta dictadura que sufriera el país. A pesar de sostener su impronta incluyente y transformadora, cabe reconocer, según Buchbinder (2005), que desde mediados del siglo XIX adquirió características profesionistas disminuyendo el impacto en las coyunturas políticas locales de otrora.

La universidad Argentina es un espacio de encuentro entre personas provenientes de distintas clases sociales, siendo muchas de ellas la primera generación universitaria. Una particularidad de nuestra universidad es que, si bien históricamente se considera una herramienta posible para la movilidad social, la misma no suele estar asociada al prestigio económico de las profesiones. Es un país en el cual graduarse en la universidad no garantiza trabajo adecuadamente remunerado a futuro. Creemos que es preciso señalar el “gran potencial de la universidad pública para generar encuentros con el otro a partir de la interiorización de una lógica exogámica, pública, de una mezcla cultural en tiempos en que esto está cada vez más vedado” (Pierella, 2014b, p.60).

Según datos institucionales, la UNR tiene más de 87.000 estudiantes y cerca de 20.000 ingresantes anuales (Prados et al., 2022). Es una de las más grandes del país, junto con la Universidad de Buenos Aires (UBA) con más de 300.000 estudiantes; la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) con alrededor de 120.000 (una de las más antiguas de América) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) con más de 100.000 estudiantes.

En este contexto la enseñanza de las carreras cobra la impronta de la llegada a sectores populares, de la masividad, de lo multitudinario, de los espacios grandes, de las clases teóricas a las que asisten números importantísimos de estudiantes. Es en uno de esos contextos en los que se sitúa el presente estudio: la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Algunos puntos relevantes de las Carreras de Psicología en Argentina

Las primeras carreras de Psicología en el país datan de los años '50, siendo la más antigua, precisamente, la de Rosario. Saforcada (2008, p.464) afirmó que este tiempo de origen se relaciona con que “hasta fines de la década de 1950 o comienzos de 1960 (...), prácticamente su totalidad se dedica al psicodiagnóstico clínico y/o a la atención de pacientes con el modelo médico-clínico”.

Al momento de este proceso de institucionalización de la psicología profesional, según el autor, se había producido una profunda escisión entre los pioneros de la disciplina y quienes crearon las carreras. Destaca que “En

un borde de la fisura, el del pasado, está presente un conjunto de intelectuales sólidos y comprometidos con la psicología” (p.465), mientras que en el otro borde, el que inaugura las carreras en el ámbito universitario, “salvo raras excepciones, está un grupo de aficionados a la psicología y las asignaturas de las currícula son asumidas por profesores que, para lo que era en ese momento la ciencia psicológica en el mundo, carecían del nivel académico y científico mínimo aceptable” (p.465).

Saforcada (2008) remarca que lo acontecido en las universidades de Rosario y Buenos Aires ilustra esa situación. En las mismas se incorporaron como docentes numerosos médicos de renombre en el campo psicoanalítico, mayoritariamente pertenecientes a la Asociación Psicoanalítica Argentina (que había sido fundada en 1942) y que, teniendo en cuenta los desarrollos de la psicología científica mundial al momento, “no pasaban de ser simples aficionados” (p.465), es decir, tenían formación insuficiente para insertarse en el ámbito académico. Además del psicoanalítico, Klappenbach (2015) señaló que la Psicología argentina se encuentra fuertemente sesgada “hacia la práctica profesional, especialmente en el campo de la clínica o la psicoterapia” (p.952).

Vinculándose probablemente con estas improntas psicoanalíticas y clínicas, la psicología Argentina ha mostrado un énfasis en el análisis histórico de las ciencias. Fierro y Di Doménico (2016) mostraron cómo esto se destaca en documentos sobre los parámetros de acreditación de carreras de grado de psicología en Argentina y reglamentaciones ministeriales rectoras de procesos de acreditación. Hallaron la constante presencia de tales contenidos en los documentos, aunque con énfasis y caracterizaciones disímiles: “Así, se concebiría a la historia de la ciencia como un contenido vital, introductorio y básico para promover una imagen pluralista y compleja de la disciplina. Se concluye sobre ciertos desafíos implicados en futuras revisiones curriculares” (p.27).

Klappenbach (2015, p.956) destacó que la actualidad de la psicología como disciplina se encuentra signada por un fuerte debate interno que puede caracterizarse como metodológico concurrente con las humanidades y las ciencias sociales:

la psicología argentina se encuentra en una encrucijada con solamente dos caminos. Por uno de ellos, se vuelve a transitar la estrechez que caracterizó a una psicología

encerrada sobre sí misma y autorizada únicamente en la lectura de los clásicos, como corresponde a las humanidades. Por el otro, sin desdeñar la enseñanza que autores clásicos pueden seguir aportando, se procura construir una ancha avenida propia de las ciencias sociales y naturales, con avances, retrocesos e inclusive contradicciones, pero siempre orientados por la necesidad de combinar la investigación empírica rigurosa en la psicología con la relevancia social de la misma en la esfera pública.

El devenir histórico que atravesó el contexto inter e intra institucional delineó un perfil particular a la formación en psicología en UNR, edificando su prestigio sobre la base de un enfoque clínico psicoanalítico comprometido social y políticamente. Estas características se han sostenido con esfuerzo y suelen embanderarse orgullosamente en nuestra casa de estudios. El perfil estudiantil crítico hacia la psicología de raíz fundamentalmente anglosajona o psicométrica, como así también el diálogo franco y abierto entre claustros, son fomentados activamente por el profesorado de la Facultad. De este modo, es posible decir que sus docentes gestaron su renombre internacional con estas singularidades y sus estudiantes suelen experimentar libertad en sus expresiones críticas, como podrá advertirse en apartados subsiguientes.

Instrumentos utilizados y análisis hechos en el marco de este estudio latinoamericano

A partir de este apartado nos centraremos en la formación en educación dentro de la Carrera de Psicología de UNR. Para ello realizamos análisis de fuentes documentales oficiales, entrevistas a docentes y un cuestionario aplicado a estudiantes. La mirada sobre las fuentes documentales se centró en la búsqueda de la palabra educación (y sus derivadas) en el contenido textual para luego vincularlo con la enseñanza de las temáticas relativas a la educación en la formación de psicología en el grado universitario. Asimismo, se analizaron las propuestas pedagógicas en los programas de la carrera que tuvieran “Educación” en su denominación. El análisis de las entrevistas se focalizó en los aspectos considerados clave en esta formación por las propias personas entrevistadas como así también las críticas a esa formación en el contexto específico de enseñanza. En las respuestas al cuestionario presentamos un análisis con acento cualitativo en el contenido de las respuestas abiertas a

partir del propio énfasis presentado en las mismas. Asimismo, se realizó una descripción cuantitativa simple de mayorías en las respuestas que caracterizan a la pequeña muestra de estudiantes que voluntariamente respondieron el instrumento.

El análisis de las fuentes documentales se realizó sobre la resolución del Ministerio de Educación, la Resolución 343 del año 2009 denominada *Títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología* y referida a la acreditación de estos títulos para la Nación Argentina. Esta normativa incluye los contenidos curriculares básicos, la carga horaria, como así también los criterios de formación práctica y estándares generales para la acreditación de las carreras vinculadas a estas titulaciones. La segunda de las fuentes documentales fue el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la UNR, considerada el caso del presente capítulo. Este Plan de Estudios fue aprobado en el año 2014 tras un arduo debate interno vinculado a la resolución ministerial antes mencionada y a partir de una evaluación con señalamientos a ser modificados en una evaluación anterior. Por otro lado, se analizaron los programas de dos asignaturas que contienen en su denominación la palabra “educación” pertenecientes al Plan de Estudios de la carrera.

Como se dijo, las otras fuentes de datos para este capítulo fueron dos entrevistas a docentes de las asignaturas que contienen en su denominación la palabra “educación”, es decir, una vinculada con cada una de las cátedras antes mencionadas, y la aplicación de un cuestionario del que se obtuvo una muestra de solo 10 estudiantes de grado. Cabe mencionar, dado que será contemplado en la discusión de este capítulo, que el instrumento destinado a estudiantes de grado fue enviado a 312 estudiantes, recibándose esa reducida cantidad de respuestas.

Se realizó un análisis cualitativo de los datos textuales buscando interpretar los sentidos presentes en los textos desde el objetivo de reflexionar acerca de las improntas características de la formación en educación en el caso de la Facultad de Psicología de UNR. Cabe enfatizar que, dado que se considera un análisis de caso, si bien establece ciertas similitudes con otras grandes Carreras de Psicología de universidades públicas en la Argentina, la interpretación de la documentación se centrará en UNR por lo que no se pretenden generalizar los resultados.

La Carrera de Psicología en la UNR

En la Facultad de Psicología de la UNR, en consonancia con lo expuesto más arriba, la formación en psicología tiene un carácter profesionalista, mayoritariamente inclinado hacia un perfil clínico psicoanalítico lacaniano. La malla curricular del Plan de Estudios es predominantemente cerrada con escasos espacios electivos. Todas las materias son anuales, a excepción de dos seminarios con temas optativos que se desarrollan en el ciclo superior y que se cursan en forma semestral. Algunas asignaturas tienen dos opciones, es decir, reciben la misma denominación quedando luego identificadas como A o B. Las diferencias están fundadas en la libertad de cátedra y suelen provenir de diferencias epistemológicas en las concepciones docentes sobre el objeto de estudio particular basados en los contenidos mínimos que el Plan de Estudio aprobado por CONEAU (2014) prescribe.

Uno de los aspectos más conflictivos al interior de la organización de la Facultad se centra en la cantidad de estudiantes, especialmente en el inicio de la Carrera. El ingreso, al pertenecer a una Universidad Nacional, es abierto e irrestricto, correspondiente a la política universitaria reformista. Un primer año en Psicología puede alojar a cerca de 2000 estudiantes con un desgranamiento frecuente del 50% de la población durante el cursado de ese año.

Las materias de primer año son generales e incluyen conocimientos sobre filosofía, epistemología, lingüística y desarrollos psicológicos contemporáneos en los que se historizan las diferentes escuelas de psicología tradicionales a nivel mundial. A partir de segundo año comienzan las materias entendidas como específicas de la formación en Psicología, entre las que se incluyen las prácticas *pre-profesionales supervisadas* (PPS) en los últimos años. Una de las PPS es en el campo educativo. La trayectoria ideal de la Carrera es de seis años y se finaliza con un TIF (trabajo integrador final) con defensa oral. Sintéticamente, la formación en su trayectoria formal ideal supera los seis años de estudio.

A partir de la *Ley de Educación Superior* de 1995, se exige en Argentina a las carreras la aprobación de contenidos curriculares básicos, descripción de la carga horaria completa, criterios de intensidad de la formación práctica y estándares para la acreditación. La *Resolución N°343/09* de 2009 aprueba los correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología que se

consideran equivalentes en el país. La UNR otorga el título de Psicólogo o Psicóloga.

El Plan de Estudios comprende a las siguientes Áreas e instancias de formación como campos de aplicación: Clínica, *Educacional*, Jurídico-Forense, Laboral-Organizacional, Social-Comunitaria, Sanitaria y Emergentes, Psicología Política, Psicología Económica, Psicología del Tránsito, Psicología de la Actividad Física y del Deporte, Psicología de las Emergencias y Catástrofes, entre otras.

En el Anexo V de la mencionada Resolución 343 se describen las *actividades profesionales reservadas a los títulos de Licenciado en Psicología y Psicólogo*. Se transcriben aquí las que contienen la palabra “educación” dada la temática en estudio en el presente capítulo:

- (8) Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos estrictamente psicológicos en el área *educacional*.
- (12) Participar desde la perspectiva psicológica en el diseño, la dirección, la coordinación y la evaluación de políticas, instituciones y programas de salud, *educación*, trabajo, justicia, derechos humanos, desarrollo social, comunicación social y de áreas emergentes de la Psicología.

Figura 1 - Extracto de la Resolución N°343/09 de 2009.

Ministerio de Educación

EDUCACION SUPERIOR

Resolución 343/2009

A nivel Nacional

Apruébanse los contenidos curriculares básicos, la carga horaria, los criterios de intensidad de la formación práctica y los estándares para la acreditación de las carreras correspondientes a los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología.

AREAS O INSTANCIAS DE FORMACION

Los campos de aplicación son: Clínica, **Educacional**, Jurídico-Forense, Laboral-Organizacional, Social-Comunitaria, Sanitaria y Emergentes; Psicología Política, Psicología Económica, Psicología del Tránsito, Psicología de la Actividad Física y del Deporte; Psicología de las Emergencias y Catástrofes, entre otras.

Desde el apartado subsiguiente nos centraremos en el caso de la Carrera de Psicología de la UNR, reconociendo que, como se dijo, si bien las Carreras de Psicología pertenecientes a universidades nacionales públicas presentan características comunes, entendemos que cada una se constituye en un caso particular no generalizable. En ese sentido, abordamos la investigación desde la perspectiva del estudio de caso que, con sus consecuentes reminiscencias posibles puede constituirse en caso paradigmático con similitudes y diferencias con otros posibles casos en estudio (Roselli, 2013; Ynoub, 2011).

Análisis del Plan de Estudios y de los Programas de asignaturas afines en la Carrera de Psicología de UNR

El Plan de Estudios para la Carrera de Psicología (UNR) fue aprobado en 2014 y es producto de un conflicto vinculado al dictamen de evaluadores pares de CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) producido en el año 2013. Esta evaluación implicó la modificación del anterior Plan de Estudios para la incorporación de lo establecido en la resolución 343 del año 2009. Por tanto, en la aprobación misma del Plan en el Consejo Directivo de la Facultad se menciona que corresponde a una reconsideración vinculada a subsanar déficit señalados por en la evaluación de pares, marcando la aceptación de la conflictividad en el proceso.

El *Plan de Estudios* vigente en la Facultad de Psicología de UNR, modificado a partir de la Resolución 343 mencionada más arriba, describe en quinto lugar al Área *Socio-Educativa*. La misma integra los conocimientos respecto a las distintas problematizaciones en el campo de la educación, niñez, adolescencia y sus implicancias. En este aspecto, el Plan responde a las áreas de formación profesional mencionadas en los distintos campos de aplicación profesional del ejercicio de la Psicología en Argentina. La resolución 343 refiere que “a partir de los conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales para la evaluación, diagnóstico, tratamiento, pronóstico e intervención psicológica, que permitan el reconocimiento y delimitación de distintas entidades psicológicas y psicopatológicas desde diferentes concepciones teóricas”, serán los campos de aplicación: “Clínica, *Educativa*, Jurídico-Forense, Laboral-Organizacional, Social-Comunitaria, Sanitaria y Emergentes: Psicología Política, Psicología Económica, Psicología

del Tránsito, Psicología de la Actividad Física y del Deporte; Psicología de las Emergencias y Catástrofes, entre otras”. Cabe destacar que el campo educacional es mencionado en segundo lugar, luego de clínica, campo predominante en el país.

A partir del Plan de Estudios se conforman las asignaturas que dan forma a los contenidos antes mencionados. Solo dos de las tres asignaturas vinculadas al área socioeducativa llevan la denominación de Educación en su título: “*Perspectivas en Educación*” y “*Psicología en Educación*”. Ambas son anuales y corresponden a tercer y quinto año, respectivamente.

La asignatura “*Perspectivas en educación*” es la primera que recibe la denominación “*educación*” en el Plan de Estudios y explora, por tanto, las posibles inserciones del cruce entre psicología y educación. En la fundamentación del programa se describe que el campo de la educación requiere ser construido, interpelado, resignificado desde una perspectiva crítica de la realidad social. Por esta razón, se elige una perspectiva etnográfico-hermenéutica para el abordaje del estudio del campo posibilitando una mirada y el uso de herramientas que permitan comprometerse de manera responsable en su construcción.

Figura 2 - Imagen del programa de la asignatura “*Perspectivas en Educación*” con los contenidos mínimos que se desarrollan en la misma.

<p>1. PRESENTACIÓN.</p> <p>1.1. NOMBRE DE LA ASIGNATURA Y UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS (Código)</p> <p>12. Perspectivas en Educación</p> <p>1.2. COORDINACIÓN A LA QUE PERTENECE LA ASIGNATURA</p> <p>Coordinación 2</p> <p>1.3. CONTENIDOS MÍNIMOS DE LA ASIGNATURA SEGÚN EL PLAN DE ESTUDIOS.</p> <p>Perspectivas interpretativas en Educación: enfoque etnográfico-hermenéutico, sus fundamentos epistemológicos y estrategias metodológicas. Entrevista, observación y análisis de documentos. La construcción histórico-política del campo de la Educación desde un abordaje interdisciplinario. Problemas y preguntas. El sistema educativo. La escuela como institución pública. Historia de la Psicología en el campo de la Educación. Época, Educación y subjetividad. Los aportes de la Psicología y el Psicoanálisis en el estudio de las problemáticas actuales de la Educación.</p>
--

La primera de las unidades temáticas refiere a la experiencia investigativa, como una especie de hilo conductor y atraviesa los contenidos de las otras unidades que componen el programa. La segunda unidad

temática se despliega en torno a una pregunta: “¿Por qué, para qué, quiénes, cómo y sobre qué se educa?” La construcción de las respuestas, según se describe, se desarrollan en torno a un posicionamiento ético entendiendo que las condiciones de la educación son producidas por cada época. La última unidad temática se interroga acerca de formas y actores que intervienen en el proceso de transmisión. Se señala a la educación como una de las formas de emergencia de la transmisión de la cultura, mencionándose la crisis de lo escolar y destacando la importancia de la actuación en psicología con una lectura adecuada y problematizadora de los síntomas actuales, evitando reduccionismos, clasificaciones o estandarizaciones que puedan pensarse como únicas intervenciones, apelando a intervenciones posibles y creativas.

La última unidad se centra en los aportes del psicoanálisis a las problemáticas educativas para construir un punto de partida para la mirada clínica en el campo de la educación. El programa sostiene esta mirada en el distanciamiento de las posiciones aplicacionistas que se sustentan solo en la necesidad de conocimientos de los procesos psicológicos, recursos técnicos y habilidades generales para los modos de intervenir.

El programa incluye teóricos, seminarios y trabajos prácticos abordados de una experiencia investigativa. Se incluyen como propuestas pedagógicas informes escritos trabajos de campo observaciones entrevistas y análisis de documentos. El conjunto de estudiantes trabajan en grupos pequeños en instituciones educativas y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales en las que desarrollan actividades vinculadas al campo de la educación.

La modalidad de trabajo pedagógico de la cátedra *Psicología en Educación*, de quinto año, la segunda que se analiza en este escrito, implica instancias de formación teórica y otras consideradas de formación práctica. Las de formación teórica incluyen teóricos, seminarios y talleres de trabajos prácticos. Se considera formación práctica en este espacio al trabajo con monografías, informes escritos, entrevistas, investigación, trabajos de campo, textos curriculares animados y la invitación a docentes para el intercambio con estudiantes. La denominación de la primera unidad temática a desarrollar es “Subjetividad y aprendizaje. Cultura y construcción de subjetividades. Clínica del aprender”. Los contenidos comprendidos en la unidad temática refieren a los debates en torno a los paradigmas científicos, el análisis de las teorías del

desarrollo implicadas en el aprendizaje, caracterización de las instituciones educativas como constructoras de subjetividad, qué implica el no-aprender, entre otros.

La siguiente unidad temática se denomina “Prácticas Psi en educación. Dispositivos de abordaje en escenarios educativos actuales”. Las temáticas que se abordan en esta unidad implican la idea de clínica ampliada, intervenciones en la institución educativa en crisis, la conformación de equipos interdisciplinarios, intervenciones en lo comunitario y análisis de los efectos fundantes de las nuevas tecnologías en la subjetividad.

Figura 3 - Imagen del programa de la asignatura “Psicología en Educación” con los contenidos mínimos que se desarrollan en la misma.

1. PRESENTACIÓN.
1.1. NOMBRE DE LA ASIGNATURA Y UBICACIÓN EN EL PLAN DE ESTUDIOS (Código)
24. Psicología en Educación
1.2. COORDINACIÓN A LA QUE PERTENECE LA ASIGNATURA
Coordinación III
1.3. CONTENIDOS MÍNIMOS DE LA ASIGNATURA SEGÚN EL PLAN DE ESTUDIOS.
Concepto y delimitación de la Psicología en el ámbito educativo. Quehacer del/la Psicólogo/a: evaluación diagnóstica, tratamiento, asistencia, orientación y asesoramiento en lo concerniente a los aspectos psicológicos en lo individual, grupal e institucional. Intervenciones psicológicas en los procesos de enseñar – aprender en problemáticas de la niñez, adolescencia y adultez. Abordajes de temáticas educativas contemporáneas: derechos humanos, géneros, violencia social. Marcos legales regulatorios.

La cátedra al momento de este análisis contaba con proyectos de investigación y de extensión. El proyecto de investigación se denomina “El pensamiento crítico como productor de subjetividad en escenarios comunitarios educativos” y tiene como principal objetivo analizar la construcción del pensamiento crítico en estudiantes de la cátedra. El proyecto de extensión se denomina “Extendiendo las aulas. Seminario virtual entre las carreras de Psicología y el Profesorado de Matemática en la Facultad de Ingeniería y la carrera de Ciencias de la educación de Humanidades y Artes”. El objetivo principal de este segundo proyecto es contribuir a la interdisciplinariedad en la formación de estudiantes de las distintas carreras fomentando el intercambio entre estudiantes. Se menciona en el programa un segundo proyecto de extensión vinculado con el asesoramiento en espacios de tutorías de primer

año de la carrera de Psicología enmarcado en un convenio con la Secretaría estudiantil y docentes de primer año.

Análisis e interpretación de entrevistas a docentes

En el marco del presente proyecto se entrevistaron a una docente por cada asignatura que fueron designadas en cada cátedra a tales fines. Se presentan a continuación algunas de las ideas que se destacan en torno a las temáticas en estudio en la presente investigación.

En la entrevista de la asignatura “*Psicología en Educación*” se sostuvo que en el marco de los cambios en las normativas nacionales en educación tras la incorporación de Psicología en el artículo 43 (denominadas “*Careras de interés público*”, la creación de estándares para la formación y evaluación de carreras realizada por AUAPsi -Asociación de Unidades Académicas de Psicología- y FePRA -Federación de Psicólogos de la República Argentina- para la acreditación CONEAU) se trabajó en la modificación de contenidos y de la propuesta de trabajo, dado que a partir de esa Resolución 343, los “*viejos trabajos de campo (laboral, educativo y salud) terminaron siendo ámbitos de formación*” (SIC). La 343 también “*exige muchas horas en el campo*” (SIC).

Teniendo en cuenta el perfil del título de Psicólogo/a y la finalidad del Plan de Estudios, “*que es una formación plural, que pueda pensar en el trabajo interdisciplinario, desde nuestra materia pensamos en partir que la Educación es un Campo, y que por ello tiene tensiones, y que esas tensiones puedan pensarse como **perspectivas** a la hora de pensar qué es educar. Entonces, nuestro programa tiene como objetivo instalar la conceptualización de este campo con miradas desde diferentes perspectivas*” (SIC). El destacado en negrita refiere al acento puesto por la docente en esa palabra.

Se generaron cambios y ajustes de la propuesta del programa a partir de 2014/15 (a partir del cambio de Plan de Estudios) y también, destacó la entrevistada, porque hacía tres años se habían jubilaron cinco docentes generando un recambio importante en la constitución del equipo docente de la cátedra. Mencionó asimismo que “*hay que contemplar que el perfil de nuestro egresado tiene que ver con un profesional comprometido con los derechos humanos*” (SIC).

Manifestó que el programa tiene como objetivo instalar la conceptualización de este campo con miradas desde diferentes perspectivas. Dijo:

“Y nos vamos a encontrar con Phillip Merieu que aporta la perspectiva pedagógica, con Carlos Cullen que aporta la perspectiva filosófica, con Follari que aporta la perspectiva epistemológica e histórica (y efectivamente qué es la escuela). Tenemos toda una unidad que aporta la historia de la psicología en el campo de la educación argentina con Cecilia Ausburger. Tenemos una fuerte apuesta de pensar los aportes al campo educativo a partir del psicoanálisis. Lo pensamos desde la concepción de sujeto “desfondado” (Cullen) y desde el “Malestar en la Cultura”, malestar inherente al ser humano y a las instituciones que nos ayudan a humanizarnos y a socializarnos, una de ellas es la institución educativa y la escuela es **una** de esas instituciones educativas, junto con la familia, la iglesia, los clubes. Instituciones educativas que decantan de políticas públicas que ayudan a pensar la construcción de conocimiento situado (por ejemplo, Tríptico de la infancia)” (SIC). Refirió a partir de esto último también a “instituciones educativas de formatos **no** escolares” (SIC).

Sostuvo que la pandemia marcó un antes y un después en el trabajo sobre lo conceptual entre lo educativo y lo escolar. Antes de la pandemia si alguien preguntaba con qué asociaba la educación rápidamente se venía la imagen de la escuela. Refiriéndose a 2020, planteó:

“Y este año, a partir de toda la virtualización, por primera vez (hace 20 años que estoy [en la cátedra]) cuando les preguntamos el primer día de clases no apareció la palabra escuela. Eso creo que sería algo para estudiar. Nos ha costado mucho separar esa idea e instalar que el formato escolar es uno de los formatos posibles. Ahí tenemos también a Paulo Freire como referente” (SIC).

La impronta metodológica de la asignatura se basa en la mirada etnográfica-hermenéutica para poder pensar la perspectiva interpretativista, la producción de conocimiento situada. La docente manifestó que “*Lo que hacen nuestros estudiantes en el campo es ir a observar, entrevistar y analizar aquellos documentos (una fotografía, el cuaderno de un niño, el PEI [proyecto educativo institucional] o las leyes)*” (SIC). Hay una fuerte apuesta en generar pensamiento crítico en esta formación, manifiesta.

En cuanto a la forma de trabajo con sus estudiantes: “*El trabajo siempre es grupal, es parte de nuestra propuesta. Nuestro interés es que aprendan a argumentar, que hagan disputas de sentido a través de la argumentación, etc.*”

En otra cátedra analizada, “*Psicología en Educación*”, de quinto año, la entrevistada dijo que, en cuanto al perfil de egreso de la Carrera Psicología, el mismo es clínico. Relató que la Carrera de Psicología se organiza en Rosario a pedido de los maestros y es la primera en Latinoamérica. Las primeras psicólogas eran docentes de ahí la impronta femenina de la Carrera.

El programa desde 2004 lo planteó en una página web siguiendo tres unidades temáticas asociadas a contextos, textos y dispositivos:

1. *contextos*: referidos a la sociedad de control
2. *textos*: vinculados con las teorías usadas a través del tiempo (Vigotski, Piaget, psicoanálisis, neurociencias, psicología cognitiva Feriere, Pichon Riviere). Desde la cátedra plantean cierta ruptura con el psicoanálisis desde una postura vigotskiana en términos de “*situación anticipatoria*” (SIC). La misma docente tomó distancia del lacanismo como se da en la Facultad.

3. *dispositivos*: “*En la Provincia Santa Fe inventamos salir de los gabinetes (locómetros), hacemos al revés, el grupo está afuera*”. Estos refieren a la construcción y apropiación de espacios creativos por fuera de la Facultad.

Entienden a la educación desde la idea de generar estrategias para la mejor calidad de vida, “*sin importar el lugar*” (SIC). Refirió la “*universidad piquetera*” en términos de las luchas sociales, ya que los llamados piquetes como cortes de ruta fueron formas características de protesta social en la primera década de este siglo: “*La cátedra piensa que hay que poner el cuerpo e incorporar lo artístico*” (SIC).

Al momento de la entrevista, la cátedra iniciaba una etapa de reorganización a partir de la jubilación de la docente entrevistada. Mencionó que ella y una titular anterior introdujeron lo institucional y los dispositivos de intervención como novedades. Sostuvo que durante años enseñaron clínica de niños porque ese contenido se encontraba ausente en el Plan de Estudios anterior. Luego se comenzó a enseñar en otras cátedras.

Entiende que:

“Los dispositivos son artísticos y creativos en el hecho de que es un arte armar un dispositivo. Nunca atacamos la necesidad vivida, pero podés empezar a trabajar desde los márgenes hasta ir llegando a los lugares que la gente quiera y pueda (en el sentido de Freire). Ahí creo que es

la educación. Después las apoyaturas que se van dando son de distintos niveles. La educación va unida al deseo” (SIC).

Sostuvo que:

“El psicólogo clínico no es el mismo que el educativo, pueden ser distintas personas o distintas etapas. Cuando descubris qué es la intervención es profunda. Si es un problema es emocional, tiene que ver con el clínico, si es educativo (por ejemplo: no sabe las tablas), corresponde a ciencias de la educación” (SIC).

Enfatizó que unieron a la educación a los momentos históricos, que *“El trabajo nuestro es descolocar y mostrar históricamente. Eso es educación”* (SIC). Remarcó que *“El psicólogo en educación tiene que trabajar en un equipo interdisciplinario. (...) Generar estrategias para un cambio social, eso es educación. El cambio en educación superior implica abrir el panorama. Se está dando en una burbuja”* (SIC). Esto último lo mencionó desde una crítica a la endogamia universitaria.

Sostuvo la pregunta *“¿Por qué lo querés cambiar si está bien así?”* (SIC) refiriéndose a las personas de clase alta que no pretenden cambiar. Dijo:

“Si no querés trabajar en un país como Argentina para cambiar sus injusticias, andá a otra carrera o a otra Universidad. Estamos en la universidad pública, trabajamos con salud pública. El psicólogo trabaja sobre el sufrimiento humano y eso apunta a lo social. (...) ahí van los dispositivos. En educación es de esto sí se habla, aunque sea doloroso” (SIC).

Planteó que *“Como no se paga, las intervenciones se hacen desde instituciones intermedias. Con cada gobierno conservador esos equipos desaparecen. Trabajamos mucho con el análisis institucional. Cómo generar movimientos para que la propia institución se autogestione”* (SIC).

Para ella *“El oficio del psicólogo en educación requiere una mirada amplia institucional, (...) tiene que tener un objetivo, que se amplíen los derechos, la dignificación de las personas, ampliar las miradas. En educación todo problema es significativo, no importa dónde te metas, puede ser la cárcel, un grupo de teatro, cartoneros [refiere a recolectores de basura informales que venden cartón y otros materiales reciclables hallados en el espacio público].*

Lo importante es lograr que se dignifiquen, que puedan trabajar solos. Es un trabajo escondido. Cuando comienzan a andar solos hay que correrse” (SIC).

Hubo un cambio reciente en la materia en relación a lo que se venían formando. Destacó que:

“En el marco de la psicología educativa las peleas son feroces. Cuando trabajás desde el consultorio, puertas adentro no hacés educación, hacés clínica. La pelea tiene que ver con esto” (SIC); “Los proyectos del psicólogo educativo deben ser cortos. El único lugar que le queda al psicólogo es la profesión liberal. ¡La formación es tan escolástica!” (SIC). Mencionó que “Las luchas entre unos y otros hacen perder oportunidades. Luchas de poder y de egos” (SIC).

Análisis e interpretación del cuestionario aplicado a estudiantes

El análisis del cuestionario aplicado a estudiantes requiere, en primer lugar, algunos comentarios contextuales relacionados con la recepción del mismo. Como se anticipó en apartados anteriores, la Facultad de Psicología de UNR tiene un posicionamiento crítico en relación a la estandarización de los estudios psicológicos. Por esa razón, la formación en psicometría y en análisis de datos cuantitativos en investigaciones disciplinares es dada desde posicionamientos críticos y es escasa.

El instrumento adaptado y aplicado a los distintos países y universidades que participaron de la investigación que da marco al presente capítulo, requirió consensos para posibles traducciones que, en función de los resultados obtenidos a nivel local, puede leerse que generaron dificultades en la aplicación en el contexto argentino. Como pudo manifestarse en algunas respuestas abiertas, el instrumento “*es demasiado extenso...*” (SIC), con primacía de preguntas estructuradas y requería un tiempo superior a media hora para ser completado. También se recibieron críticas a la escala utilizada como “*Algunas respuestas podrían tener más alternativas*” (SIC) y a las opciones excluyentes, por ejemplo “*Yo fui a la universidad en colectivo hasta mitad de la carrera y después en auto [y esa respuesta no era posible en el instrumento aplicado]*” (SIC). A partir de la escasa tasa de respuesta obtenida y de las críticas al instrumento de quienes sí lo hicieron, es posible hipotetizar que un número importante de estudiantes comenzaron a responder y no completaron el envío.

A partir de lo expuesto, consideramos que en próximas investigaciones podrían contemplarse instrumentos más sencillos que pudieran facilitar la colecta de datos centrándose únicamente en los temas propios del estudio y eludiendo preguntas que aportan escasos datos de relevancia como, por ejemplo, el medio de transporte con el que se arriba a la casa de estudios.

Solo se procesaron 10 respuestas válidas. Las respuestas obtenidas fueron de estudiantes mayoritariamente solteros o solteras (n=8), sin hijos (n=9), que no profesaban religión alguna (n=6) y todas de procedencia argentina (n=10).

Las razones mayoritarias por las que este grupo de estudiantes decidió estudiar esta Carrera fueron “*Logros profesionales*” y “*Realización personal*”, siendo las minoritarias “*Posibilidad de convivir con diferentes personas*” y “*Estimulado/a o motivado/a por amigos/as*”. Cabe destacar que, siendo la universidad pública, gratuita y con ingreso irrestricto, es habitual encontrar estudiantes que cursan la Carrera de Psicología como realización personal sin pensar en posibles salidas laborales o profesionales. Esto último puede asociarse a la gratuidad e ingreso irrestricto características de la universidad pública local.

Las expectativas descritas por el grupo de estudiantes al comenzar la carrera son algo inespecíficas en su mayoría. Ejemplo de ello podrían ser las siguientes respuestas: “*Aprender mucho*” (SIC), “*Bajas expectativas de entrada*” (SIC), “*Recibirme*” (SIC), “*No tenía muchas expectativas*” (SIC). Sin embargo, algunas muestran cierto conocimiento previo: “*Ser profesional y desarrollarme en el área de la salud mental*” (SIC), “*(...) aprender a ayudar a las personas*” (SIC) y “*Adquirir conocimientos y poder desempeñarme de manera profesional. Poder ayudar a las personas*” (SIC). La idea de ayuda suele estar presente en la elección de la carrera. Mientras que son solo dos quienes desarrollan en esta pregunta algo del contenido del campo psi con más especificidad: “*Cuando inicié la carrera me llamaba mucho la atención todo lo relacionado con la dinámica de las relaciones humanas y mis expectativas eran formarme y adquirir los conocimientos necesarios para poder desenvolverme en el ámbito de la clínica*” (SIC) y “*Saber trabajar en psicología desde diferentes campos (cognitiva, psicoanálisis, sistémica, etc.) Y NO se cumplió...*” (SIC), manifestando esta última persona cierto descontento claro con la formación recibida.

Las habilidades consideradas como más desarrolladas hasta el momento en la carrera en este grupo de estudiantes fueron: *“Realizar orientación, asesoramiento psicológico y psicoterapia”*; *“Identificar y analizar necesidades de carácter psicológico, diagnosticar, diseñar proyectos, planificar y actuar de forma coherente con referentes teóricos y características de la población objetivo”*; *“Actuar profesionalmente, en diferentes niveles de actuación, de carácter preventivo o terapéutico, considerando las características de las situaciones y problemas concretos a los que se enfrentan”*; relacionadas con con la clínica psicológica, perfil característico de egreso. Mientras que las entendidas como con menor formación durante la carrera fueron *“Elaborar informes científicos, opiniones técnicas, informes y otras comunicaciones profesionales, incluidos materiales promocionales”* y *“Identificar, definir y formular preguntas de investigación científica en el campo de la Psicología, vinculándolas a decisiones metodológicas sobre la elección, recolección y análisis de datos en proyectos de investigación”*, fundamentalmente relacionadas con aspectos científico-técnicos.

Al solicitar al grupo de estudiantes que ponderen las dificultades encontradas en la Carrera, en primer lugar, quedó *“Relacionar teoría y práctica dentro del currículo de formación profesional”*, seguido de *“Dominar la retórica y las técnicas de producción científica”*. La que menos dificultades presentó fue la vinculada con la *“Relación con compañeros o compañeras de estudios”*. En un lugar intermedio se colocaron las respuestas relativas a *“Coordinar estudios universitarios y labores profesionales”*, *“Monitorear la dinámica de los estudios universitarios”*, *“Conciliar formación, trabajo y familia”* y *“Insuficiencia previa de conocimientos en el área de formación básica”*. Se señalaron como otras dificultades en la Carrera no contempladas en las respuestas cerradas:

“Plan de estudio mal organizado. Programas de materias excesivamente largos. Cursado obligatorio excesivo. Información irrelevante de las asignaturas que ocupa tiempo. Docentes rígidos en su enseñanza e inadecuadas formas de evaluación de las asignaturas. Prevalece el conocimiento enciclopédico por sobre el uso de la lógica y la razón” (SIC) y la “Sustentabilidad económica” (SIC).

El grupo de estudiantes consideró necesario ampliar la formación profesional en temas tales como terapias alternativas no psicoanalíticas,

formación práctica y metodológica en términos de posible inserción laboral, *“Mayor contacto con la realidad y menos rigidez teórica”* (SIC). Sin embargo, predominó en las respuestas la idea de mayor heterogeneidad en los contenidos de enseñanza y aprendizaje, la posibilidad de conocer en mayor medida la diversidad de perspectivas psicológicas, en síntesis, mayor *“Diversidad teórica”* (SIC) y *“formación más heterogénea”* (SIC).

Ante la pregunta acerca de la frecuencia con que sus docentes utilizaban formatos o actividades para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes, se presentó en primer lugar a las pruebas o evaluaciones escritas, seguido de la asistencia a clases y el trabajo en grupo escrito. Estos formatos son habituales en el cursado en la universidad pública caracterizada por un alto número de estudiantes por docente. En orden decreciente se encontraron con menor frecuencia los siguientes formatos presentados en el cuestionario como opciones: trabajos individuales (escritos); participación durante las clases; trabajo en grupo (presentación oral); debate sobre un tema previamente delimitado o acordado; evaluación de ejercicios aplicados en la asignatura; y, finalmente, trabajos individuales (presentación oral). Adicionalmente, una estudiante agregó: *“Da la sensación que (en general) sólo cuenta la evaluación final. Salvo pruebas escritas, lo demás no se suele tener en cuenta”* (SIC) como reflexión acerca de los procesos de evaluación.

La pregunta acerca de la participación en eventos académicos promovidos por la propia Facultad arrojó que solamente uno de los estudiantes no había participado nunca, mientras que los nueve restantes sí lo habían hecho. En cuanto a participación en cursos de formación en nuevas tecnologías de la información y la comunicación, únicamente dos sobre diez participantes manifestaron haber participado. Cabe aclarar que la Facultad, hasta el momento de la forzosa virtualización producto de la pandemia por COVID-19, se podría describir como un contexto de escasa permeabilidad para la incorporación de TIC en la enseñanza. Una estudiante manifestó al respecto en el cuestionario: *“Agrego que mejoró el uso de tecnologías con la situación de pandemia. Mejoró la posibilidad de acceder a clases teóricas que quedan guardadas y cada alumno puede acceder de forma asincrónica”* (SIC).

En cuanto a las expectativas respecto a la PPS o pasantías curriculares en psicología y educación, se recibieron respuestas abiertas que denotan la

importancia otorgada a la acción y práctica profesional, tales como “*Aprender a actuar ante las dificultades de aprendizaje*” (SIC); “*Mayor práctica en campo, en terreno*” (SIC); “*Que nos enseñe y nos aporte una experiencia valiosa para cuando nos recibamos, sepamos trabajar*” (SIC); “*Poder ver el trabajo del psicólogo en el campo*” (SIC). Asimismo, aparecieron algunas respuestas inespecíficas como “*Muchas*”.

Al solicitarse que se enumeren las materias que más contribuyeron a la formación para actuar en psicología en base a los procesos educativos, se mencionaron “*Perspectivas en educación*” y “*Psicología en Educación*”, ambas mencionadas arriba. Por otro lado, hubo asignaturas mencionadas que no se corresponden con el Área socio-educativa del Plan de Estudios, que abordan temas tales como lenguaje, neuropsicología, psicología del desarrollo, evaluación y psicodiagnóstico, psicoterapias, metodología de investigación y desarrollos psicológicos contemporáneos. Solo en tres ocasiones se mencionan asignaturas vinculadas al psicoanálisis, corriente predominante en la enseñanza dada en la Facultad.

Al requerir que se enumeren las asignaturas que poco o nada aportaron a la formación en base a los procesos educativos, se mencionaron las epistemológicas, las sociales, las psicoanalíticas, y las relacionadas con historia, clínica y lingüística. En un caso se dice “*casi todas las que no son sobre educación*” (SIC) y en otro “*Ambas materias “educativas” (no me gustó la perspectiva)*” (SIC), a modo de crítica a los contenidos trabajados en las asignaturas específicas del Área socio-educativa. Estos resultados muestran que, al menos en esta pequeña muestra de estudiantes, se sostiene la presencia de dificultades en la integración de la enseñanza vinculada al campo de la educación en las asignaturas no específicas, especialmente aquellas que tienen un enfoque psicoanalítico.

A modo de conclusión

En el escrito presentamos un análisis de la formación en psicología y educación en Argentina, desde la perspectiva de una universidad en el centro del país. Se contextualizó la enseñanza de la psicología a nivel local tanto desde el plano nacional como el propio de UNR, destacando la importancia de comprender el contexto específico en el que se produce. Sostenemos que, en consonancia con Buchbinder (2005), la universidad argentina tiene

una historia compleja que involucra aspectos sociales, políticos y culturales peculiares y se ha construido sobre la base de una interacción estrecha entre proyectos de las altas élites dirigentes, orientaciones científicas y pedagógicas universitarias y demandas sociales. A pesar de sostener su impronta incluyente y transformadora vinculada a la impronta reformista, desde mediados del siglo XIX adquirió características profesionalistas disminuyendo el impacto en las coyunturas políticas locales de otrora.

Pusimos relevancia en entender la terminología y las categorías utilizadas con acento político y contextualizado para construir líneas para seguir pensando en las carreras de psicología en contextos latinoamericanos. En resumen, el texto presenta un análisis de la formación en psicología y educación en Argentina desde una perspectiva crítica y contextualizada.

Esta investigación se abordó desde la perspectiva del estudio de caso, centrándose en las particularidades del caso UNR, a partir de los datos recolectados y sin intención de generalización.

La Carrera de Psicología en la UNR tiene un enfoque profesional y predominantemente clínico psicoanalítico lacaniano. La malla curricular es cerrada con escasos espacios electivos y casi todas las materias son anuales, excepto dos seminarios optativos en el ciclo superior y esto presenta críticas en el conjunto de estudiantes. Una de las principales características de la Facultad es la gran cantidad de estudiantes, especialmente en el primer año, donde puede llegar a haber 2000 ingresantes con altas tasas de discontinuidad.

El Plan de Estudios comprende áreas de aplicación en clínica, educación, jurídico-forense, laboral-organizacional, social-comunitaria, sanitaria y emergentes, entre otras. La formación ideal transcurre en tiempo superior a seis años y se finaliza con un trabajo integrador final con una defensa oral. Esta extensión de la Carrera es otra de las críticas vertidas en el cuestionario realizado por estudiantes.

La Ley de Educación Superior de 1995 exigió la aprobación de contenidos curriculares básicos, descripción de la carga horaria completa, criterios de intensidad de la formación práctica y estándares para la acreditación. El título otorgado por la UNR es el de Psicólogo o Psicóloga. La carrera habilita para diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos psicológicos en el área educacional y participar en el diseño, dirección, coordinación y evaluación de políticas, instituciones

y programas en diferentes áreas. Como puede advertirse, las posibilidades de trabajo son amplias en el campo educativo y otros campos, aunque la formación real está fuertemente asociada con lecturas clásicas de clínica psicoanalítica.

A partir del análisis de fuentes documentales realizado, cabe mencionar que el Plan de Estudios fue modificado en 2014 para incorporar lo establecido en la resolución 343 del año 2009. Este nuevo Plan responde a las áreas de formación profesional mencionadas en los distintos campos de aplicación profesional de la psicología en Argentina. El campo educacional se encuentra en segundo lugar, después de la clínica, lo que indicaría cierta relevancia en el contexto argentino.

En cuanto a las asignaturas afines al área socioeducativa, solo dos de las tres asignaturas llevan la denominación de Educación en su título: “*Perspectivas en Educación*” y “*Psicología en Educación*”. Estas asignaturas exploran las posibles relaciones entre psicología y educación y presentan perspectivas críticas y sociales, mencionándose en ambas entrevistas al psicoanálisis como parte de la impronta propia de la formación en psicología en la UNR. En síntesis, se destaca la relevancia de la perspectiva social, crítica, ética y creativa en el estudio y abordaje de la educación y cómo se integra el psicoanálisis en la mirada clínica en el campo educativo.

La interpretación de las entrevistas realizadas a las docentes de ambas cátedras sobre temas relacionados con la educación y la psicología en Argentina mostró dos enfoques diferentes. La entrevista de la asignatura “*Psicología en Educación*” destacó que se trabajó en la modificación de contenidos y de la propuesta de trabajo en función de cambios en las normativas nacionales en educación. También se enfatizó la importancia de pensar la educación como un campo con tensiones y perspectivas diversas y la necesidad de formar profesionales con compromiso en derechos humanos. Se destacó que la pandemia marcó un antes y un después en el trabajo sobre lo conceptual entre lo educativo y lo escolar. La asignatura se enfoca en generar pensamiento crítico y se basa en la mirada etnográfica-hermenéutica. La forma de trabajo con sus estudiantes es grupal y se enfatiza en el desarrollo de habilidades argumentativas y de disputa de sentido.

En cuanto a la entrevista en el marco de la cátedra “*Psicología en Educación*”, se remarcó la importancia de la labor en psicología y educación destinada a mejorar la calidad de vida de las personas desde un enfoque con

alto contenido social. La cátedra se enfoca en generar estrategias y dispositivos creativos para intervenir en la educación y lograr cambios sociales, desde una perspectiva histórica y crítica. Se enfatizó la importancia del trabajo en equipo interdisciplinario y se diferenció al trabajo psicológico clínico del educativo, aunque se reconoció que pueden ser la misma persona en distintas etapas. Se busca ampliar la mirada y los derechos de las personas, no importando el lugar donde se trabaje, refiriendo a la necesidad de “salir” de los consultorios. Se remarcó la importancia de la dignificación de las personas y el trabajo escondido que lleva a cabo el equipo de psicología en educación. Por último, se mencionó un cambio en la materia en el futuro inmediato vinculados con una conformación diferente en el equipo de la cátedra y una nueva formación en relación a lo que se venía formando.

El análisis e interpretación de las respuestas al cuestionario aplicado a estudiantes mostró que el instrumento utilizado generó dificultades en la aplicación debido a su extensión y a preguntas consideradas irrelevantes, lo que puede explicar la baja tasa de respuesta. Solo se procesaron 10 respuestas en las se encontró que la mayoría de estudiantes decidieron estudiar psicología por logros profesionales y realización personal. En cuanto a las expectativas, fueron en su mayoría inespecíficas, pocas mostraron cierto conocimiento previo del campo de la psicología y su contenido. Las habilidades más desarrolladas durante la carrera estuvieron relacionadas con la clínica psicológica, mientras que las menos desarrolladas fueron la elaboración de informes científicos y la formulación de preguntas de investigación. En general, se sugiere que en futuras investigaciones se utilicen instrumentos más sencillos que se centren en los temas propios del estudio y que se eviten preguntas que aportan escasos datos de relevancia.

En este capítulo entendemos a la psicología y a la educación como campos de confluencia, prefiriendo no utilizar denominaciones como Psicología educativa, escolar, de la educación, temas que podrían constituir futuros temas de debate e indagación colectiva desde una perspectiva latinoamericana, situada y políticamente comprometida.

Referencias

AGÜERO, A. C. **La reforma universitaria cordobesa en 1918: una brevísima historia.** Ediciones Uno, Córdoba: Diego García, 2022. Disponible en: <https://culturasinteriores.ffyh.unc.edu.ar/docs/doc20220323100303.pdf> . Acceso em 16 dez. 2023.

ARGENTINA, Ministerio de Educación. Resolución 343/2009. Títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología. **Publicada en el Boletín Nacional del 07-Oct-2009, Argentina,** 2009. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-343-2009-158472> . Acceso em: 17 dez. 2023.

ARGENTINA, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.[Ley 24.521]. **Ley de educación superior.** Argentina, 1995, Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/ley-de-educacion-superior>.

BUCHBINDER, P. **Historia de las Universidades Argentinas.** Sudamericana, 2005.

FIERRO, C.; DI DOMÉNICO, M. C. Pluralismo crítico: historia de la ciencia en debates sobre formación en psicología. **Quaderns de Psicologia,** Barcelona, v.18, n.2, p. 27-57, 2016. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1322>

KLAPPENBACH, H. La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. **Universitas Psychologica,** Colombia, v. 14, n.3, p.937-960, 2015. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-3.fupa>. Acceso em: 14 dez. 2023

MARIÁTEGUI, J. C. **Siete ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana.** Ediciones Era, [1928] 2007.

PIERELLA, M. P. La autoridad profesoral en la universidad contemporánea. **Perfiles Educativos,** v. 36, n. 145, p. 140–156, 2014a. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/70946>

PIERELLA, P. El ingreso a la universidad pública: diversificación de la

experiencia estudiantil y procesos de afiliación a la vida institucional. **Universidades**, n. 60, p. 51-62, abr./jun. 2014b. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/373/37333038006.pdf> . Acceso em: 16 dez. 2023.

PRADOS, M. L.; BORGABELLO, A.; BRUN, L.; PIERELLA, M. P. Acompañamiento, vínculo pedagógico e imaginarios sobre el primer año en tiempos de virtualización forzosa desde la perspectiva de estudiantes. **Praxis Educativa**, v. 26, n. 2, p. 1-22, 9 may 2022. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260207>. Disponible en: <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/6723/7454>. Acceso em: 17 dez. 2023.

ROSELLI, N. D. Problemas especiales de diseño en la investigación psicológica. **Revista de Peruana de Psicología y Trabajo Social**, n. 2, v. 1, p. 155–160, 2013. Disponible en: <https://rephip.unr.edu.ar/server/api/core/bitstreams/442b7ad9-cb40-43c0-ba09-bc5ea32cd64b/content> Acceso em: 17 dez. 2023.

SAFORCADA, E. La psicología en Argentina: desarrollo disciplinar y realidad nacional. **Interam. j. psychol.**, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 462-471, dez/2008. Disponible en: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902008000300005&lng=pt&nrm=iso. Acceso em: 17 dez. 2023.

YNOUB, R. C. **El proyecto y la metodología de la investigación**. Buenos Aires. Cengage Learning Argentina, 2011. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>. Acceso em: 16 dez. 2023.

Capítulo 5

A FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS ESCOLARES E EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES E COORDENAÇÃO DE CURSO: UM ESTUDO DE CASO NO BRASIL

**Marilene Proença Rebello de Souza
Tatiana Platzer do Amaral
Christiane Jacqueline Magaly Ramos**

Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar o processo de formação profissional de psicólogos escolares e educacionais e de docentes em nível superior em Psicologia, tomando como estudo de caso uma das universidades mais antigas e mais reconhecidas e consolidadas do Brasil, A discussão desta temática, se dá a partir da perspectiva da coordenação de curso de psicologia e dos docentes que realizam diretamente esta formação em nível superior, levando em consideração as mudanças ocorridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a área, bem como dos movimentos formativos executados pela Psicologia e pela área em seu processo de consolidação no campo do currículo.

No âmbito dessa pesquisa, foram entrevistados nove docentes, sendo que duas delas tiveram a condição de atuar como coordenadoras do Curso de Psicologia e uma terceira docente assumiu também a Coordenação da Formação de Docência em Psicologia (Licenciatura) em nível superior. Do conjunto de docentes entrevistadas, duas assumiram também o cargo de Direção da IES.

Apresentaremos neste capítulo as principais questões que se referem a: a) trajetória de formação; b) experiência profissional na docência em Psicologia e na Coordenação de Curso, quando for o caso; c) a concepção de educação e a análise das diretrizes curriculares, aqui representadas pelo Projeto Político Pedagógico do curso; d) especificar mais detalhadamente como se dá a formação para atuar no campo da educação; e) quais as atividades de estágio que são desenvolvidas e f) que experiências gostariam de destacar nessa formação e g) desafios a serem enfrentados para esta formação.

Quanto à **trajetória de formação e experiência na docência em Psicologia** e mais especificamente junto à área de Educação, observam-se, a partir das entrevistas, a grande experiência profissional dos docentes entrevistados, sendo os menos experientes com 25 anos de formação e os mais experientes com 49 anos de formação. Todos os docentes têm a formação inicial em Psicologia, sendo apenas um docente entrevistado do gênero masculino, as demais do gênero feminino. A formação aconteceu majoritariamente nas duas instituições de educação superior mais tradicionais do Brasil e do estado de São Paulo. As duas profissionais que se formaram em universidades federais de regiões distintas do Brasil, são das décadas mais recentes.

A formação de pós-graduação predominante dos docentes aconteceu no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (PSA) do Instituto de Psicologia da USP. Vale destacar que é um dos programas pioneiros no Brasil que iniciou suas atividades em 1970 para o nível de Mestrado e em 1974 para o nível de Doutorado, conforme apresentado pelo livro intitulado “40 Anos do Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano” (Schmidt, *et al.* 2010). A maioria dos docentes entrevistados possui titulação de Livre-Docência em que o candidato se inscreve em Concurso Público, aberto semestralmente, para concorrer a mais um nível da carreira docente da IES e é avaliado por uma banca para qual apresentando uma tese ou a compilação de sua produção científica mais relevante, realizando provas didática e de arguição de Memorial e de Tese. É importante destacar que três das docentes da área possuem o cargo de professoras titulares, último nível da carreira docente da Instituição de Educação Superior - IES, também alçado por concurso público. Vários dos docentes realizaram estágios no exterior, sejam doutorais ou pós-doutorais. A qualificação profissional se expressa na significativa produção científica nacional e internacional, na pesquisa, nas atividades de inserção em entidades, associações, órgãos representativos da profissão, em participação em eventos científicos, na formação de pesquisadores desde a Pré-Iniciação científica até o Pós-Doutorado, e no processo de internacionalização e de participação em políticas públicas.

Sobre a experiência **na Educação, anterior ao ingresso na IES**, destaca-se que sete docentes atuaram na Educação Superior, em instituições privadas, anteriormente ao ingresso na IES pesquisada. Paralelamente a esta atividade, quatro docentes relatam atividades profissionais como

psicólogos(as) escolares nas áreas de Educação Infantil, Educação Especial e Ensino Fundamental em instituições públicas e uma das docentes atuou em projetos de implementação de informática na educação de fundação pública do estado de São Paulo. Três dos docentes entrevistados tiveram também experiência profissional em escolas de educação básica (infantil, fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos).

Um outro ponto que merece destaque, é que o ingresso na docência dos entrevistados varia entre os anos de 1988 e 2011, sendo o tempo de atuação na IES entre 11 e 34 anos. As disciplinas ministradas revelam uma variedade de temáticas do campo da educação, bem como uma abrangência do período de formação.

As disciplinas lecionadas abarcam dois Projetos Pedagógicos do Curso (PPC) de Psicologia da IES. Lembrando que, em 2004, houve uma importante reformulação da concepção e da matriz curricular que implicou uma construção coletiva e democrática fruto de debates que ocorreram de 1994 a 2003. Das docentes entrevistadas, três delas participaram ativamente desta reformulação. No entanto, os demais docentes começam a atuar em diferentes momentos do desenvolvimento do PPC, tendo como referência a matriz curricular de 2004.

Portanto, é importante considerar que o perfil docente para a formação de profissionais em Psicologia e para a atuação no campo da educação constitui-se enquanto um conjunto de professores que possui excelente formação quanto ao nível acadêmico, considerando que a maior parte tem titulação superior ao Doutorado, bem como de aderência à área, o que pode ser verificado pela experiência pregressa e pela dedicação às disciplinas e às pesquisas na área da Psicologia, Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano, possibilitando constante atualização das temáticas e das propostas curriculares.

Principais aspectos que constituem o Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia e a formação de psicólogos para atuar na educação

A Instituição de Educação Superior (IES) participante da pesquisa foi criada na década de 1930 e é mantida pelo governo do Estado de São Paulo. Sendo uma IES estadual tem como órgão normativo, deliberativo e consultivo

o Conselho Estadual de Educação (CEE) que orienta as instituições de ensino superior públicas e credencia os cursos. Destaca-se que esta é uma atribuição amparada pela Constituição Estadual e pela Lei nº 7940/1963 que dispõe sobre criação do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências.

No entanto, as Diretrizes Nacionais do Curso de Psicologia são fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e são normas obrigatórias que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, mas que não se aplicam obrigatoriamente às IES públicas estaduais.

Na década de 1990, mudanças significativas ocorreram na organização e regulação da educação no país, após amplo debate no processo de redemocratização do país, culminando com a promulgação da Lei nº 9394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Da Educação Superior é possível destacar a centralidade dos processos de avaliação e regulação, bem como a orientação da formação pelas Diretrizes Curriculares, superando a ideia de Currículo Mínimo, vigente no curso de Psicologia de 1962 a 2003. Em um primeiro momento, em 1996, é estabelecido o Exame Nacional de Cursos, que ficou nacionalmente conhecido como Provão. Em 2004, é criado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES (Lei nº 10861/2004, ampliando a concepção de avaliação e voltando a análise para as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. A avaliação dos cursos tem como base o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, dentre outros aspectos e a avaliação do desempenho dos estudantes acontece pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE.

No mesmo ano de 2004, após discussão com especialistas da área, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Psicologia. Nacionalmente, há uma ampla movimentação para a reformulação dos projetos pedagógicos dos cursos de Psicologia e atendimento ao disposto. (Souza; Ramos, 2020)

Concomitante a essa movimentação nacional, ainda que sem se submeter às novas orientações, na IES pesquisada a discussão sobre a reformulação do projeto estava acontecendo desde os anos de 1994.

Em 2006 aconteceu o primeiro Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE do curso de Psicologia que foi elaborado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) que tem sede na cidade de São Paulo. Nas entrevistas foi possível verificar que duas docentes participaram da Comissão Nacional

do ENADE - Área de Psicologia e do processo de elaboração da prova, constituída de questões de múltipla escolha e dissertativas.

É possível afirmar, que os docentes nas entrevistas revelam conhecimento desta distinção entre as esferas federal e estadual e buscam compreender a formação oferecida atendendo a uma normatização estadual, sem perder a articulação com o disposto nacionalmente aprovado para os cursos de Psicologia, sendo que nem sempre concordando com a perspectiva das ênfases previstas nas DCNs¹. Podemos observar este aspecto nos excertos a seguir:

Eu acredito que ele [Projeto Político Pedagógico] continua pertinente. Essa comparação com as Diretrizes do MEC: até parece que eles leram o nosso projeto Político Pedagógico, porque tem muita coisa semelhante, ou seja, tem um diálogo muito bom. Nesse sentido, eu vejo que o nosso Projeto [Político Pedagógico] continua muito adequado, porque as Diretrizes Curriculares foram feitas por gente muito avalizada. (Entrevista 8)

Então, a gente tem um currículo que traz questões importantes que foram acontecendo juntamente com as modificações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Psicologia. Então, o nosso currículo é muito articulado com o que estava sendo proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Esse é um ponto. (Entrevista 6)

Ele é um projeto [político pedagógico] que enfatiza a formação generalista. Ele enfatiza aqueles princípios fundamentais que têm a ver com a diversidade, direitos humanos como compromisso democrático. (...) O currículo [deste curso de Psicologia] não prevê a necessidade de ênfases. (...) É possível um quintanista estar fazendo coisas de diferentes áreas, quando, em outros cursos (de graduação), não. Ele (aluno de 5o. ano nos cursos de Psicologia regido pelas DCNs) terá que escolher duas áreas para focar melhor [referindo-se às ênfases].

De acordo com as entrevistadas, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Psicologia da IES participante desta pesquisa foi aprovado em 2004 com as seguintes características: dimensão generalista, perspectiva crítica

¹ De acordo com o Parecer CNE/CES 0062/2004 que instaura as DCNs na área de Psicologia no Brasil, os cursos de Graduação deverão oferecer pelo menos duas ênfases em processos específicos na formação, principalmente constituída por atividades de estágios supervisionados.

de estímulo à investigação e à atuação profissional, e diálogo com diversas áreas do conhecimento, de forma a trazer para a atualidade as questões históricas nas diversas perspectivas teóricas e metodológicas da Psicologia, favorecendo a interdisciplinaridade. Trata-se principalmente de um currículo em movimento, marcado pela possibilidade de ser discutido amplamente em diversas instâncias, dentre elas a experiência vivida por meio de “encontros didáticos” em que professores e estudantes tematizam questões curriculares, tais como: disciplinas obrigatórias e os estágios supervisionados. Ressalta-se ainda que os encontros puderam ser disparadores de discussões mais amplas que aconteceram no âmbito dos departamentos, como por exemplo, a questão dos estágios supervisionados e da atualização constante das disciplinas. A proposta curricular é constituída sobre disciplinas obrigatórias, optativas eletivas, optativas livres de caráter departamental e interdepartamental que proporcionam a possibilidade de ampliação das escolhas quanto ao percurso formativo, dando condições de conhecimento das diversas áreas e processos clínicos, educacionais, organizacionais, do trabalho, da saúde, da justiça social, de direitos humanos, atravessados pelos princípios da ética profissional.

No âmbito do Projeto Político Pedagógico, é importante ressaltar que a formação oferecida centra-se em três eixos: formação de psicólogos, bacharelado em Psicologia e formação de professores de psicologia (Licenciatura). Neste caso, as disciplinas oferecidas pela formação de professores, referentes à área da educação, também podem ser cursadas pelos estudantes das demais formações. Segundo as docentes entrevistadas, o papel da Licenciatura tem se mostrado muito importante para inserir as temáticas das políticas públicas em educação na formação de psicólogos e principalmente para os que estarão atuando com temáticas educacionais.

Do ponto de vista dos docentes entrevistados, houve um grande avanço no projeto político pedagógico ao possibilitar a flexibilização curricular neste formato acima apresentado. Embora ainda haja aspectos a serem considerados para a melhoria do currículo, várias das propostas apresentadas pelos entrevistados centram-se na necessidade de ampliação do diálogo entre os docentes que estão lotados em diferentes departamentos. Para parte das entrevistadas, haveria que inserir mais experiências práticas na formação.

No percurso das entrevistas, o Curso recebeu o parecer da Comissão do Conselho Estadual de Educação no processo de credenciamento do curso

que aconteceu em 2021. Nesse parecer, segundo a coordenadora do Curso, a Comissão destaca a importância da tradição e da consolidação do curso, cuja formação propicia uma grande quantidade de estudantes envolvidos com atividades de pesquisa e extensão, fruto das políticas de permanência estudantil, por meio de bolsas oferecidas pela Universidade, com ênfase nos estudantes das classes populares que ingressaram pelo sistema de cotas aprovado em 2016. Destaca-se também a relação estreita entre a Pós-Graduação e a Graduação.

Neste sentido, as entrevistadas enfatizaram a importância da participação dos estudantes de Mestrado e Doutorado em estágios para a docência em nível superior, por meio do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino (PAE) em que realizam estágios em disciplinas de graduação. Além disso, a participação ativa dos Laboratórios de Pesquisa em atividades conjuntas com estudantes de graduação, pós-graduação em projetos de pesquisa e de extensão, possibilitam interação constante entre estudantes de Graduação e de Pós-Graduação. Os projetos de pesquisa dos Laboratórios envolvem temáticas tais como: alfabetização, medicalização, infância e natureza, orientação à queixa escolar, dificuldades de aprendizagem, docência em Psicologia, prevenção à violência nas escolas, preconceito, educação indígena, cultura de memória, direitos humanos, jogos educativos, brinquedos e brincadeiras, educação inclusiva, políticas públicas, intersetorialidade.

Quanto à formação para atuação no campo da educação, alguns aspectos precisam ser ressaltados e que foram modificados pelo PPC de 2004 e também pelas discussões e possibilidades que foram acrescidas à proposta mais geral de currículo então aprovada em uma perspectiva de um “currículo em movimento”.

Um aspecto importante a ser aventado foi a reconfiguração das disciplinas do curso de Psicologia, articulando-se um conjunto de disciplinas na articulação entre Psicologia Escolar, Educacional e Desenvolvimento Humano. Observa-se a importância desta articulação que se deu no Programa de Pós Graduação, nomeado como Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano, como também nas disciplinas e nas atividades de estágio supervisionado e de extensão que se fazem presentes na formação de psicólogos.

Especificamente na área de Psicologia Escolar e Educacional, houve uma renovação na concepção das disciplinas e na estrutura curricular quanto

ao percurso formativo de estudantes para atuarem nesse campo. A mudança possibilitou que as disciplinas oriundas de uma concepção de Currículo Mínimo (1962) fossem reconfiguradas em duas disciplinas obrigatórias, a saber: Sujeito, Educação e Sociedade; e Psicologia e Educação, esta última com estágio supervisionado.

Uma terceira disciplina optativa/eletiva com estágio supervisionado, foi denominada de Psicologia Escolar e Práticas Institucionais, com a finalidade de ampliação da possibilidade de atuação nas escolas para instituições educacionais. Podendo, assim, acontecer a complementação em disciplinas que propiciam a formação em pesquisa na área de Psicologia Escolar e Educacional ou em atividades de extensão que possam ser contabilizadas em disciplinas com créditos.

Outro ponto importante de destaque das entrevistadas refere-se à implementação, em 2006, do curso de Formação de Professores em Psicologia (Licenciatura), atendendo à Resolução CNE/CP 01/2002. Seu objetivo foi o de oferecer uma formação opcional e adicional ao curso de formação de psicólogos, podendo ser iniciada a partir do 2º semestre letivo do estudante e a constituição da Comissão de organização do Curso na IES foi tripartite, composta por docentes, funcionários e estudantes. Assim analisam os entrevistados:

(...) houve uma mudança na organização das Licenciaturas na USP e as unidades que oferecem as Licenciaturas puderam criar as suas comissões de coordenação das Licenciaturas. Então o da Psicologia optou por isso. Isso fez com que a Licenciatura começasse a ser mais pensada dentro do Instituto de Psicologia, antes ela era na Faculdade de Educação. (Entrevista 7)

Em linhas gerais, a nossa estrutura curricular é composta por disciplinas obrigatórias da faculdade de Educação como: POEB - Política e Organização da Educação Básica; Didática e tem outras optativas; Metodologia do Ensino de Psicologia I e II, são todas disciplinas oferecidas na Faculdade de Educação. Nós temos as disciplinas oferecidas no IP, além dessas tem a disciplina Educação Inclusiva, que se tornou obrigatória, que incorporou inclusive a Educação de Surdos, as disciplinas de Estágio, as disciplinas da Experimental. (Entrevista 3)

A inserção do Curso de Formação de Professores de Psicologia trouxe de forma mais constante a discussão da

educação no curso de Psicologia, conforme analisam os docentes da área:

A oportunidade de trazer a formação da licenciatura, com a reorganização do projeto pedagógico, para o próprio Instituto de Psicologia permite que os discentes articulem os conhecimentos das disciplinas obrigatórias da formação em Psicologia e repercute na formação geral.

Isso foi criando um lugar da Educação dentro do Instituto e a gente percebe que muitas vezes na aula ou na supervisão eles mencionam: Eu li isso na Licenciatura. Ou eles vem me procurar: Eu vi isso na licenciatura. Há uma queixa deles de que eles têm poucas disciplinas sobre Vygotsky, sobre a Teoria Histórico Cultural, não sei muito bem como a gente vai poder resolver isso na Psicologia. Porque isso demandaria, abrir mais uma disciplina, e há somente uma professora dessa área no departamento. Teria que fazer uma avaliação melhor de como fazer isso. Talvez uma articulação com outras colegas, mas acho que é um desafio interessante pensar em como oferecer essa perspectiva teórica posta de uma forma mais aprofundada. (Entrevista 7)

É importante que nós profissionais da Psicologia estejamos presentes, pois a gente tem contribuição para fazer no campo da Educação. De lutar, de fortalecer essas frentes progressistas que lutam por uma educação mais democrática. Se nós não estivermos presentes, a gente nem sabe o que está acontecendo. (Entrevista 3)

Às vezes eu acho que esse olhar crítico ele pode ser levado a um limite, a um extremo, que pode nos deixar num lugar menos propositivo às vezes, eu penso. Mas acho que isso faz parte da formação das tensões que são próprias do educar, vamos dizer assim, na educação formal. (Entrevista 4)

Embora com várias questões referentes às possibilidades de estágio nesse campo e as necessidades de abertura de novas formas de inserção de psicólogos na educação e na docência, bem como das tensas discussões que temos hoje quanto à política federal para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, os docentes mencionam experiências importantes quer nos estudos sobre os temas educacionais, quer nas práticas que os estudantes estão realizando por meio dos estágios nas escolas públicas técnicas na cidade de São Paulo.

Estes avanços precisam superar alguns desafios, dentre eles o diálogo constante entre os docentes da área de educação para que seja possível conhecer

melhor as necessidades de formação e a possibilidade de inserção de novas temáticas e novas questões no currículo. Algumas discussões sobre a conjuntura advinda da Pandemia de Covid-19, bem como dificuldades enfrentadas na realidade social, como a questão da violência contra as escolas e nas escolas, são alguns dos temas que mereceriam maior atenção. Como analisa uma das entrevistadas: “Eu acho que no fundo a gente acaba reproduzindo muito esse conceito de Cátedra: “Eu sou o professor daquela disciplina, eu respondo por ela.” (Entrevista 7)”, trazendo a sua crítica à necessidade de articulação da área. Nas entrevistas, comparece a presença mais frequente de diálogo na pós-graduação do que na graduação. O trabalho coletivo é uma temática que perpassa várias entrevistas, assim como a necessidade de espaços de discussão mais sistemáticos na graduação, com destaque ao campo da educação:

Não, não tem uma chamada institucional para isso e informalmente nós não nos organizamos. De fato, eu acho que essa é uma lacuna que nós temos e que nos deixa mais frágeis (...) Eu acho que quando a gente se articula e pensa em projetos mais coletivos a gente se fortalece mais como área. E até a gente deixa mais claro para os alunos o que é uma área de atuação. (Entrevista 7)
(...) como dar continuidade a essa área e a essa forma de pensar a Educação dentro do Instituto de Psicologia. Por isso, esse momento de articulação entre nós precisaria dar um pouco esse sustento, para que a gente tivesse mais clareza do que deve ser essa formação e ao mesmo tempo dar a uma formação que possa levar os alunos a compreender a área e as possibilidades que a área tem construído. (Entrevista 7)

Outro aspecto interessante da discussão refere-se ao fato dos estudantes questionarem a ausência de autores brasileiros e latinoamericanos na bibliografia em detrimento de autores europeus. Como analisa um dos entrevistados, esta é uma solicitação importante que precisaria ser também uma discussão da área e não somente uma solicitação dos estudantes. Sem que haja essa discussão, nos fragilizam frente aos argumentos:

A gente está vendo que os alunos estão assumindo um protagonismo bem interessante e essa demanda pelos autores latino americanos (...) a gente tem que ter uma escuta, tem que dialogar com esses autores e o nosso curso ainda está centrado no pensamento europeu e norteamericano. Temos que descolonizar, deixar emergir novas ideias a partir disso tudo. (Entrevista 5)

Então, foi um pedido dos alunos e não uma discussão da área, que é muito diferente. Por isso que eu falei, isso nos deixa numa posição de fragilidade, porque a área não está podendo pensar de uma forma mais estruturada a sua própria inserção. (Entrevista 3)

Outro ponto enfatizado pelos entrevistados refere-se ao fato dos estudantes considerarem que há uma sobrecarga de disciplinas e pouca oportunidade de atividades práticas que poderiam ser mais presentes no currículo. Como analisa uma das entrevistadas:

Talvez ela [carga de disciplinas] devesse ser um pouco menos sobrecarregada para dar chance do aluno exercer a sua autonomia e escolher as suas atividades, ou seja, as disciplinas que ele quer e fazer estágio e muitas vezes ele fica impedido por causa da questão de dar conta dos créditos. (Entrevista 8)

(...) então nós [Comissão de Graduação] nos reunimos e estamos analisando o Projeto Político Pedagógico (...) inclusive que o aluno possa ter oportunidade de ter mais experiências práticas. (Entrevista 8).

(...) fomos inserindo disciplinas e a coisa acabou numa sobrecarga para os alunos. Eles estão com pouco tempo para ter outras atividades além de cursar e cursar disciplinas. (...) estamos analisando o que dá para ser modificado, mas sem perder a essência de uma formação sólida, de uma formação crítica. (...) Que incentive a reflexão, que incentive a autonomia, a competência mesmo para conduzir uma investigação. (Entrevista 8)

Considera-se importante destacar que a discussão da formação em Psicologia para o campo da educação compreende também a concepção de educação, experiência de estágio, de pesquisa e de ensino, no campo da educação.

Concepção de educação dos entrevistados

Neste aspecto, a grande experiência dos docentes no campo se traduz em diversos aspectos sobre o tema que, de maneira geral, procura criar na relação de aprendizagem um processo reflexivo a respeito de que lugar ocupamos na sociedade, nas relações sociais, na relação com as escolas, com os educadores e com os estudantes. Trazem a possibilidade de analisar os discursos que estão cristalizados a respeito da escola, dos educadores, para

produzir possibilidades de movimentos de reflexão, bem como novas formas de escrita sobre as situações vividas no cotidiano escolar:

Agora, eu vejo o professor humilhando o aluno, como a humilhação se produz nesse cotidiano? Por que que eu estou aqui? Porque agora eu estou aqui. Como é que eu dialogo com isso? Pronto, essas quatro questões não caminhavam, porque elas ficavam num diagnóstico do professor, no diagnóstico das coisas. (Entrevista 1)

O próprio Paulo Freire falando, ele não fala essa expressão [fascismo em nós], mas vai nos contando essa paixão pelo opressor ou como esse opressor está interiorizado no oprimido. Então eu compreendo que isso é um processo de subjetivação capitalista, muito difícil. Capitalismo no sentido em que ele se forja num sentido de produção e de vida, onde a gente gera equivalentes, onde a gente hierarquiza as coisas a partir de certas métricas. (Entrevista 1)

As entrevistadas destacam também a importância do processo de aprendizagem enquanto um eixo fundamental da concepção de educação a ser conhecida e estudada pelos estudantes e tornar-se um sentido para sua prática psicológica na educação:

Aprendizagem é tudo aquilo que nos modifica. Ela é processo, mas ela é resultado também, por definição é algo que decorre da experiência. É esse sujeito implicado num ambiente, num conjunto de experiências (...) Não só no nascimento, e isso é uma coisa bacana de fazer os alunos pensarem. Quando a gente nasce, já tem uma história de nove meses e muito antes disso. Está nascendo numa família que tem suas condições, suas expectativas, seus recursos, enfim todo esse entorno. (Entrevista 2)

A concepção de educação pode também ser pensada como campo de atuação da Psicologia, seja como psicólogos escolares, seja como docentes na educação básica. Os entrevistados consideram que não há um lado neutro na educação, mas, sim, várias posições em disputa e precisamos entendê-las para nos posicionarmos:

Como é que eu vou fazer parte de uma equipe se eu acho que a escola é só professor e estudante? Como é que a psicologia ingressa nesse diálogo? Historicamente a gente não tem esse lugar. O lugar que a gente ocupa, o lugar que a psicologia ocupa nas escolas é de encaminhamento

de necessidades, supostamente individuais. Então sair desse lugar é algo que nos desafia. (Entrevista 4)

Muitas vezes essa figura do Psicólogo, o fazer do Psicólogo Escolar é desconhecido para a escola. A gente não construiu tão bem essa marca desse fazer. (...) não é incomum as pessoas dizerem: “A gente preparou uma sala para você ficar”. Porque a expectativa que as pessoas têm é de que a gente vá lá para atender pessoas. Acho que poder desconstruir isso é marcar um outro lugar, um outro tipo de trabalho, acho que isso é importante. (Entrevista 4)

Eu gosto muito do texto que o professor Sérgio Leite escreveu: “Que a nossa contribuição como professores de Psicologia da Educação Básica é contribuir com uma visão de mundo, de entendimento nesse mundo.” Uma visão crítica. (...) Não é só a questão de transmitir os conhecimentos. Isso é importantíssimo, as teorias, os conceitos, mas com uma visão de mundo. (LK). Um mundo que a gente não sabe mais que mundo é esse depois da pandemia, que virou de cabeça para baixo, com os jovens que não leem mais jornais, mas acompanham os influencers digitais, enfim. (Entrevista 3)

Para realizarmos um processo de formação na área da educação, os entrevistados chama a atenção para a necessidade de conhecermos a dura realidade social que bate à nossa porta diariamente, assim analisada:

De nossa parte, esse mundo que a gente tá vivendo. Esses conflitos no mundo inteiro, no Brasil, nas desigualdades econômicas, raciais, de gênero, dos imigrantes, dos migrantes internacionais no mundo inteiro. Então, tem novos temas a cada momento que precisa fazer parte da formação dos professores essa dinâmica do mundo. E nós como formadores precisamos saber o que está acontecendo no mundo. (Entrevista 3)

A Psicologia nos permite olhar para outras dimensões em várias áreas, como a da educação inclusiva, por exemplo:

(...) trabalhado nessa perspectiva de Educação Inclusiva, mas não numa linha que a Educação trabalha, mas numa linha que a Psicologia trabalha. Muito olhando para essas barreiras atitudinais, o que é o cuidado com o outro, o que é a relação professor aluno, o que é a relação eu outro. Muito de enxergar essa barreira que se interpõem entre um e outro e como superar essas barreiras. Esse tem sido um conteúdo que eu abordo em vários momentos e

em várias disciplinas, mas principalmente na Educação Inclusiva, onde o tema do preconceito é um tema central. (Entrevista 5)

Como é que você como Psicólogo vai atender uma população pobre, ou pessoas com deficiência ou todos esses que são alvos potenciais de preconceito. Você tem que estar muito consciente desses mecanismos para não reproduzir essa relação de opressão, de desigualdade. (...) A gente tem que entender como um mecanismo social muito presente, que a gente em algum momento teve necessidade de aderir a esse preconceito e que para superar, a gente tem que ter um ambiente de segurança, de confiança. (Entrevista 5)

Portanto, a discussão trazida pelas docentes nos alerta para a necessidade de um conhecimento enraizado na realidade social, constituído por meio da experiência, de forma a ser refletido, permitindo a transformação a respeito de atitudes que compõem o nosso dia a dia no plano do preconceito, do racismo, do autoritarismo.

Experiência de estágio no campo da educação na formação de psicólogos

Com base na Lei n.º 11.788/2008 constatamos que os estágios supervisionados são considerados elementos essenciais para a formação do futuro profissional e neste sentido, a legislação brasileira esclarece no Art. 1º:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

A questão da parte prática expressa por meio dos estágios supervisionados é um dos eixos estruturantes da formação em Psicologia e em Psicologia Escolar e Educacional. As tensões e dificuldades encontradas no plano da educação precisam ser conhecidas e há a necessidade de que as propostas de trabalho, de intervenção, de pesquisa e de estágio, possam contemplar processos de escuta, de diálogo, de compreensão sobre a realidade

educacional e escolar. Vários são os relatos que destacam esse modelo formativo no Curso de Psicologia da IES participante da pesquisa;

Então, nós criamos um mecanismo de visitarmos as escolas e oferecermos o apoio institucional; nossos estudantes participavam como estagiários nos projetos que nós construíamos como Psicólogos Escolares junto com as escolas da rede estadual de ensino próximas à universidade (...) e priorizamos as escolas que, naquela época, estavam nas “favelas”, que hoje nós chamamos de comunidades. (Entrevista 7).

O estudante participa de um trabalho cujo planejamento baseia-se em uma aproximação com a realidade da escola pública, insere-se em uma proposta acordada com a escola que pode envolver professores, coordenadores pedagógicos, estudantes e o bairro. Nas supervisões, discutimos a respeito das observações e vivências na escola e como contribuir para as problemáticas apresentadas pelos professores, estudantes e pais. Oferecemos a possibilidade de continuidade deste estágio em disciplina optativa no semestre subsequente (Entrevista 7).

A ideia é que os alunos consigam dialogar a respeito do trabalho desenvolvido na escola com profissionais das UBS- Unidades Básicas de Saúde, dos CAPS - Centros de Atenção Psicossocial e dos NASFs - Núcleo de Apoio à Saúde da Família, e outros (Entrevista 1).

A parte prática permite conhecer as concepções de educação, os aspectos que se fazem presentes no senso comum, na realidade social, nas representações sociais e que precisam ser problematizadas, criticadas e revisadas em muitos aspectos:

Acho que uma das primeiras coisas quando eu estou com uma turma de estágio e eu vou para escola com essa turma, antes de chegar lá a gente tem longas conversas. No geral, os estudantes têm um olhar de avaliação sobre aspectos negativos e positivos da escola. No início, eu priorizo a experiência dos alunos, como eles estão percebendo, como estão fazendo as articulações com os próprios valores, inclusive. Não só articulações acadêmicas com os autores que eles lêem, mas também com a própria experiência. (Entrevista 4).

(...) muitas vezes a fala dos estagiários de Psicologia se mostra muito hierarquizada. O poder da Academia: “Nós somos da Academia, vamos lá resolver os problemas da escola”. Isso me incomoda bastante, como supervisora, e

eu trabalho muito com os alunos que eles precisam ouvir, conhecer aquelas pessoas realmente e o trabalho que elas fazem. (Entrevista 4).

(...) quando a gente fala de escola, geralmente para os estudantes de Psicologia, a escola se resume ao professor, sala de aula, criança. E a escola é feita de outras pessoas e outros profissionais. Tem os professores, tem o pessoal do administrativo, tem o pessoal que trabalha na portaria, tem o pessoal que trabalha na cantina, tem o pessoal da gestão. (Entrevista 4).

Portanto, a supervisão de estágio, realizada em pequenos grupos de trabalho, semanalmente, possibilita o processo de discussão e de análise da atuação profissional nesse campo.

Talvez eu ressaltaria um aspecto a mais: a supervisão em grupo é fundamental, porque cria a grupalidade e os estagiários de Psicologia vão trabalhar em equipe, profissionalmente. Trabalharão em instituições. Mesmo que trabalhem em consultório, é uma instituição pois está articulado a outras instâncias sociais. (Entrevista 1).

Essa mesma riqueza de experiência vivida no estágio da formação de psicólogos também é vivenciada junto ao estudante que está na formação para a docência em Psicologia, trabalho realizado na disciplina de metodologia de ensino de Psicologia:

(...) a professora que está ministrando essa disciplina abriu a possibilidade de os alunos ministrarem curso de extensão. Isso está sendo uma experiência fantástica, porque eles estão ministrando cursos de extensão pelo Brasil afora nesse canal virtual, mas também presencialmente dentro da IES e nos cursinhos pré-vestibulares. (Entrevista 5).

A partir dessa experiência os estudantes da Licenciatura ressignificam a trajetória deles até esse momento, é muito interessante. (Entrevista 5).

É no grupo de supervisão que se analisa a importância da experiência do estágio e é no estágio que se compreende o espaço escolar :

O curso tem uma disciplina de Estágio Supervisionado, que é voltada a conhecer o ambiente escolar. Não é um estágio numa sala de aula, é um estágio para entender como a escola funciona. Como são as reuniões com os professores, qual é a relação da coordenação com os

professores, se os professores fazem essas reuniões ou não, quais são as articulações na escola. (Entrevista 5).

(...) para a formação dos estudantes de Psicologia é importante perceber a escola como um todo e que, a partir desse estágio, seja possível perceber a importância da escola construir um coletivo de professores e funcionários. (Entrevista 5).

No documento publicado pelo Conselho Federal de Psicologia Referências Técnicas para Atuação do Psicólogo na Educação Básica (2019)

À Psicologia Escolar e Educacional almejamos um projeto educacional que vise a coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social. (p.26).

As/Os professoras/es entrevistadas/os relatam algumas experiências de estágio em Psicologia na área da educação, que consideraram relevantes em sua prática docente.

Das experiências interessantes, destaca-se a possibilidade de utilização de metodologia de ensino participativa, estabelecendo um diálogo entre a teoria, a realidade social e as possibilidades de compreensão dessa realidade à luz do referencial teórico adotado. A experiência foi descrita da seguinte maneira: após os estudantes conhecerem autores e metodologias de trabalho que fundamentam teoricamente o processo de aprendizagem, propõe-se temas, acompanhados de pelo menos um artigo de apoio didático. Destaca que dentre os temas, os mais escolhidos recaem sobre afetividade, papel da família, bem como temas referentes a situações contemporâneas, como o papel de filmes violentos no desenvolvimento infantil, possibilitando aprofundar e refletir as contribuições da Psicologia. Os seminários também possibilitam oferecer uma oportunidade de desenvolvimento de aspectos como autonomia e iniciativa ao exigir que o estudante organize formas de comunicação, de pesquisa, de realização de entrevistas ou elaboração de recursos didáticos, como vídeos.

Outro aspecto destacado na formação discente refere-se à importância

da participação docente nas visitas às escolas e às instituições educacionais ou organizativas. No caso de atividades de estágio em escolas, o destaque se deu para a possibilidade dos estudantes participarem de todo o processo de constituição da intervenção, assim descrito: a identificação das dificuldades no processo de escolarização, a elaboração de um diagnóstico situado do contexto escolar, a construção de propostas de intervenção e a avaliação dos resultados, visando o enfrentamento das dificuldades apresentadas. Esta modalidade de atuação permitiu que fossem realizadas reflexões conjuntas com professores e coordenação escolar, ampliando o diálogo de professores com os estudantes, com as famílias e entre pares.

Para tanto, Souza (2010) afirma que:

[...] ao analisarmos a vida diária escolar, partimos também da concepção de que a escola se materializa em condições histórico-culturais, ou seja, que ela é constituída e se constitui diariamente a partir de uma complexa rede em que se imbricam condições sociais, interesses individuais e de grupos, atravessada pelos interesses do Estado, dos gestores, do bairro etc (p.136).

Outra modalidade de experiência relevante destaca a articulação entre o campo de pesquisa enquanto prática de estágio. Várias das docentes mencionam experiências de estágio que são destacadas como relevantes para a formação e que se articulam com atividades desenvolvidas no campo da pesquisa. Um dos relatos menciona que a estruturação dos conteúdos da disciplina baseia-se em temáticas de pesquisa, de forma que os estudantes precisarão se dispor a ouvir, entrevistar, aplicar instrumentos, relatar e analisar experiências com crianças nas escolas. Outra experiência destaca vivências dos estudantes em espaços escolares, o que permite que elaborem perguntas, observem situações e analisem a literatura da disciplina.

É importante ressaltar que todos os docentes que atuam no curso de formação em Psicologia e na formação para a docência em Psicologia deste curso superior também são pesquisadores em Programas de Pós-Graduação. Portanto, há uma grande relação entre o campo de pesquisa e o campo de estágio. Um dos aspectos destacados, é o fato dos Programas de Pós-Graduação da IES terem Linhas de Pesquisa e desenvolverem temas entre Psicologia e Educação, com ênfase nas políticas públicas. No processo de formação discente na Pós-Graduação destaca-se o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), que

tem como objetivo aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática de graduação e é composto por duas etapas: Preparação Pedagógica e Estágio Supervisionado em Docência. Portanto, há um contato direto entre estudantes de Pós-Graduação e de Graduação durante o oferecimento de disciplinas em que estejam estagiários do PAE. Outro Programa relevante para a formação é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), cujas bolsas são oferecidas para alunos licenciandos com o intuito de antecipar o vínculo com a rede pública de educação. Ressaltam os entrevistados, também, a importância dos Laboratório de Estudo e Pesquisa instalados no Instituto de Psicologia e que possibilitam uma convivência entre estudantes de graduação, de Mestrado, de Doutorado, pesquisadores e pós-doutores, visando ações conjuntas de estudos e de aprofundamento nas metodologias de pesquisa.

Por fim, é importante destacar a relação estabelecida entre ensino-cultura e extensão, verificada pelas atividades relatadas do Serviço Escola e das atividades de extensão universitária proporcionadas pelos Laboratórios, por meio de ações junto a grupos de professores e de estudantes da Educação Básica, assim como da Saúde e Assistência no apoio aos processos educacionais. Vários projetos estão implementados desde o início dos anos 2000 e caracterizam-se pela qualidade dos serviços prestados e o impacto na comunidade.

Considerações Finais

Ao final deste capítulo, considera-se importante destacar que a qualificação do corpo docente e a autonomia de trabalho no contexto de um Projeto Político-Pedagógico, construído coletivamente e que permite flexibilidade e movimentos de aperfeiçoamento, possibilitam uma formação que cumpre com os princípios da ética, do compromisso científico e social, bem como com a possibilidade de inserção dos estudantes nas políticas públicas de educação.

A estrutura de contratação do corpo docente, por meio de concurso público e a existência de uma carreira pautada na qualificação profissional e na formação científica, centrada no ensino de Graduação e Pós-Graduação, na produção científica, na pesquisa, na cultura e na extensão, possibilita a entrada

e permanência de profissionais, em constante qualificação e aperfeiçoamento, articulados com os desafios da realidade social e do contexto político, econômico, científico e social.

O currículo em movimento, pautado a partir da mudança curricular de 2004, constituiu um Projeto Político Pedagógico cujos princípios articulam uma ciência que busca sua qualidade, por meio de teorias, métodos e técnicas de diversas matrizes teórico-metodológicas, atravessados pelos princípios da ética, formando um profissional generalista, mas que constitui seus percursos formativos, a partir da diversidade de temas e de áreas de pesquisa apresentadas desde o início da formação. A presença constante da pesquisa na formação profissional possibilita o interesse por esse campo, no âmbito da Iniciação Científica, bem como sua continuidade em programas de mestrado e doutorado.

No que tange especificamente à formação de psicólogos para atuar no campo da educação, destaca-se a importância que a presença da formação para a docência tem desempenhado, por meio de disciplinas, de atividades de estágio supervisionado e atividades de extensão, trazendo a realidade da educação básica para o enfrentamento da superação do fracasso escolar e da implantação de políticas públicas. Destaque também à presença de atividades de estágio e de articulação com o campo de pesquisa desde os primeiros anos da formação em Psicologia, com um conjunto de disciplinas que possibilitam apreender os conceitos de aprendizagem, desenvolvimento, escolarização, atuação profissional em Psicologia Escolar e Educacional. O contato constante com as escolas e instituições educacionais durante todo o percurso formativo busca constituir uma *práxis*, articulando teoria e prática de modo crítico, contribuindo com os grandes dilemas e necessidades do campo da Educação, no interior de políticas públicas e de um contexto de desigualdade social.

É importante considerar que desde os anos 2016 a universidade aderiu ao acesso de parte de suas vagas pelo sistema SISU - Sistema de Seleção Unificada do Ministério da Educação e em 2018 aprovou o sistema de cotas em que 50% das vagas são para estudantes da escola pública com percentuais específicos para estudantes pretos, pardos e indígenas. Nesse sentido, observa-se também a necessidade de que a mudança do perfil social dos estudantes seja um aspecto muito importante para a discussão curricular, das práticas de estágio e de inserção na realidade social, demandando desafios para a

permanência com qualidade social.

Um dos grandes desafios da universidade será a manutenção de condições de contratação e de trabalho docentes que venham a dar continuidade aos caminhos trilhados, sem perder a dimensão crítica da atuação do professor universitário (DOBLES, 1986), possibilitando, cada vez mais, o avanço científico na relação com as necessidades impostas pelos sistemas políticos, econômicos, culturais e sociais.

Referências

CFP - CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica**. Brasília: mar. 2013. 80p. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Referências-Técnicas-para-Atuação-de-Psicologas-os-na-educação-básica.pdf>. ISBN 978-85-89208-98-7

DOBLES, I. Psicología Social desde Centroamérica: retos y perspectivas. Entrevista con el Dr. Ignacio Martín Baró. **Revista Costarricense de Psicología**, San-Jose - Costa Rica, n. 8 y 9, p. 71-76, jun./dic.1986. ISSN 0257-1439.

SCHMIDT, M.L.S. *et.al.*; (org.). **Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano: 40 anos**. São Paulo, IPUSP, 2010, 362p.

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p.129-149, mar. 2010. DOI <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.2255>. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2461/2199>. Acesso em: 12 out. 2023.

SOUZA, M. P. R.; RAMOS, C. J. M. Processos educativos em currículos dos cursos de Psicologia no estado de São Paulo. *In*: SOUZA, M. P. R. *et al.* (org.). **Diretrizes curriculares e processos educativos: desafios para a formação do psicólogo escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2020. cap.4, p. 113-142.

Capítulo 6

A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES SOBRE A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: UM ESTUDO DE CASO NO BRASIL

Christiane Jacqueline Magaly Ramos
Tatiana Platzer do Amaral
Marilene Proença Rebello de Souza

Introdução

Este capítulo compõem um recorte dos dados gerais da pesquisa “A formação do psicólogo escolar e educacional latino-americano: concepções teóricas, bases metodológicas e atuação profissional” que tem como objetivo geral compreender e analisar os modelos formativos em Cursos de Graduação em Psicologia na América Latina para atuar no campo da educação básica, superior e docência em Psicologia e as propostas que tais modelos apresentam para o enfrentamento dos altos índices de fracasso escolar presentes nos dados educacionais latino-americano.

Buscamos apresentar neste capítulo os resultados e a análise dos questionários respondidos por dezenove estudantes participantes da pesquisa, matriculados no curso de Psicologia, do Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo - *Campus* da Capital - IPUSP no segundo semestre de 2021.

Importante esclarecer que, devido a suspensão das aulas presenciais, por conta da pandemia da Covid-19, a pesquisa foi realizada por meio do aplicativo do *Google Forms*. O acesso ao formulário somente era possível após o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Composto de trinta e seis questões objetivas e dissertativas. As questões de múltipla escolha, referenciadas na escala Likert, apresentam cinco alternativas, numeradas de 1 a 5, sendo que o menor número da escala é considerado pouco e o maior é muito. Consta, também, uma sexta alternativa com a informação: “sem opinião formada”.

O instrumento aplicado teve como uma das finalidades conhecer a visão dos estudantes sobre a formação em Psicologia, bem como a formação

voltada para a atuação em processos educativos. Desta maneira, para melhor organização da apresentação e discussão dos dados será respeitada a estrutura do próprio questionário aplicado, com seus 13 aspectos abordados.

Caracterização dos participantes da pesquisa

O período da realização da pesquisa ocorreu no término do segundo semestre/2021 e houve a participação de 19 estudantes, brasileiros, sendo 73,7% do sexo feminino e 26,3% do sexo masculino, que estavam matriculados, entre o 3º e 5º ano, do curso de Psicologia.

O Conselho Federal de Psicologia, vem tornar público, no mês de maio de 2023, que somos 437.356 psicólogos inscritos no Brasil, sendo que o estado de São Paulo, congrega o número mais significativo em relação aos outros, ou seja, com 121.264 psicólogos inscritos. Desse total, constatamos que 104.038, representa 85,79%, que declaram do gênero feminino e 13,59% masculino corresponde a 16.485 psicólogos. Observamos que 741 profissionais inscritos, no estado São Paulo, não informaram o gênero, porém este número, não impacta a constatação de que se trata de uma profissão predominantemente feminina. (<http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/>) Verifica-se que esta informação reverbera os dados encontrados na pesquisa.

Souza, Bastos e Barbosa (2011), em estudo realizado com os ingressantes e concluintes participantes do ENADE - 2006 afirmam que uma hipótese em relação a este fenômeno do gênero feminino esteja relacionada a circunstância de que a ciência psicológica brasileira nasceu a partir do ensino de Psicologia, nos cursos de magistério que formavam as professoras para atuarem nas primeiras séries. Neste sentido, revelam que esta tendência se manteve, por exemplo, na realização do ENADE em 2006, houve a participação de 84,1% estudantes do sexo feminino.

Em relação à faixa etária dos participantes se encontram, predominantemente, entre 21 a 23 anos, totalizando 57,9%. A faixa entre 18 a 20 anos compõe 15,8%, sendo que entre 24 a 26 anos e o outro acima de 30 anos possuem a mesma porcentagem de 10,5%. Uma faixa a ser destacada é entre 27 a 30 anos, com 5,3 % dos respondentes.

Ainda na caracterização do perfil verificamos que um percentual significativo de 89,5% se declara solteiro e apenas 10,5% casado. Quanto ao

número de filhos, 100% dos participantes, informam que não têm filhos até o momento. Sobre a moradia, 78,9% afirmam que moram com a família e em república apenas 10,5%.

Em relação à naturalidade verifica-se que a maioria dos participantes da pesquisa nasceram no estado de São Paulo e apenas dois estudantes nasceram nos estados do Rio Grande do Sul e Alagoas.

No momento da pesquisa, os meios de transporte utilizados pelos estudantes para se deslocar até a universidade eram 52,7% utilizam transporte público (metrô, ônibus e trem), 36,9% dispõem de veículos próprios (bicicleta, carro e moto) e apenas 5,3% recorrem à carona ou caminham para chegar à universidade.

Ingresso na Graduação em Psicologia

Quanto ao ano de início na universidade, os participantes da pesquisa, adentraram entre o período de 2018 e 2022. Constatamos que 57,9% ingressaram no ano de 2019, 26,3% no ano de 2018 e 5,3% respectivamente nos anos de 2020, 2021 e 2022.

Interessante observar que a partir do ano de 2016 foi implantado como forma de ingresso, além do tradicional vestibular da FUVEST, o Sistema de Seleção Unificada - SISU que está relacionado com a nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, diversificando o acesso à USP. Foi possível constatar que 57,9% da amostra ingressaram pelo sistema de vestibular, 36,8% por meio do Sistema de Seleção Unificada - SISU e 5,3% ingressou no curso por meio de transferência externa.

Quanto à conclusão de ensino médio observamos que 52,6% realizaram os estudos nas escolas da rede pública estadual e 47,9% na rede privada.

Atuação profissional e jornada de trabalho

Em relação à atuação profissional, pudemos verificar que um número significativo, de 94,7% dos estudantes pesquisados não exercem atividades remuneradas e apenas 5,3% trabalha com jornada diária de até oito horas, compondo carga horária semanal de 30 horas em regime de home office. Destaca-se que um dos estudantes relatou, que desde o ano de 2018, está aposentado.

Motivos de escolha para cursar Psicologia

Destaca-se, na decisão pelo curso de Psicologia, os motivos de escolha dizem respeito à realização pessoal com 63,2% e à realização profissional com 52,6%, assim como à possibilidade de ingressar no curso superior com 42,5%. Pode-se averiguar que a possibilidade de conviver com diferentes pessoas atingiu um percentual de 42,1% e um outro motivo de destaque é ascensão profissional com 31,6%.

Desenvolvimento das competências gerais na formação do curso de Psicologia

Apresentamos a seguir os resultados dos questionários que se centram no campo de atuação profissional, nos desafios contemporâneos, nos contextos para atuação, na elaboração de projetos, nos diagnósticos, na investigação científica, nos instrumentos e procedimentos de coleta de dados, nos processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações, no desenvolvimento de vínculos interpessoais, no aconselhamento psicológico e psicoterapia, além dos pareceres técnicos, laudos e outros aspectos.

Nesta dimensão os dados percentuais mais expressivos que se encontram entre 42,1% e 57,9% dizem respeito às competências **muito ou bem desenvolvidas** até o momento do curso, a saber: a) avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos; b) coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros; c) realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia; d) apresentar trabalhos e discutir ideias em público; e) identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta, e análise de dados em projetos de pesquisa; f) escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência; g) atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar; h) relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional; i) saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.

Tabela 1- Competências Gerais e Processo de Formação.

Competências Gerais	1	2	3	4	5	*Sop
Analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos.	10,5%	21,1%	26,3%	15,8%	21,1%	5,3%
Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais.	5,3%	10,5%	26,3%	31,6%	10,5%	15,8%
Identificar e analisar necessidades de caráter psicológico, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e atuar de forma coerente com referências teóricas e com características da população de destino.		15,8%	36,8%	21,1%	21,1%	5,3%
Identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta, e análise de dados em projetos de pesquisa.		5,3%	26,3%	42,1%	21,1%	5,3%
Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência.		10,5%	42,1%	31,6%	10,5%	5,3%
Avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos.		10,5%	15,8%	57,9%	10,5%	5,3%
Realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações.		26,3 %	21,1%	36,8%	10,5%	5,3%
Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e socioculturais dos seus membros.	5,3%	10,6%	15,8%	57,9%	5,3%	5,3%
Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar.	5,3%	5,3%	26,3%	42,1%	15,8%	5,3%

Competências Gerais	1	2	3	4	5	*Sop
Analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos.	10,5%	21,1%	26,3%	15,8%	21,1%	5,3%
Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional.	5,3%		15,8 %	26,3%	42,1%	10,5%
Atuar profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara.			31,6%	26,3%	36,8%	5,3%
Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia		5,3%	15,8%	26,3%	47,4%	5,3%
Elaborar relatórios científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação	15,8%	26,3%	31,6%	15,8%	5,3%	5,3%
Apresentar trabalhos e discutir ideias em público			31,6%	47,4 %	15, 8%	5,3%
Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional		10,5 %	21,1 %	42,1 %	21,1%	5,3%

Fonte: Elaborada com base nas respostas dos questionários aplicados na pesquisa, 2021.* SOP = sem opinião formada.

Quanto aos dados percentuais que indicam entre 30% e 40% e foram consideradas pelos estudantes até o momento **desenvolvidas regularmente** encontramos as seguintes competências: a) identificar e analisar necessidades de caráter psicológico, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e atuar de forma coerente com referenciais teóricos e com características da população de destino; b) elaborar relatórios científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação; c) realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações; d) analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais.

Porém, identificamos um percentual de 36,8% que consideram a competência para atuar profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara foi muito bem desenvolvida.

Por outro lado, na competência que se refere analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos, os valores percentuais indicam entre 5,3% e 26,3%, sendo que o maior número percentual revelou que tem sido desenvolvida regularmente.

Dificuldades na formação em Psicologia

Nesta dimensão, os estudantes que participaram da pesquisa, responderam a respeito das dificuldades encontradas durante a realização do curso. Nesse sentido, a questão proposta buscou saber qual o índice e tipo de dificuldades que estão enfrentando na formação. A questão proposta considerou uma relação de possíveis desafios que se centram em aspectos que envolvem relacionamento com os colegas, domínio de conteúdo e a relação entre teoria e atuação.

Identificamos que 63,2% apresentam dificuldades durante a realização do curso. Com base nos dados percentuais consideramos importante conhecer quais são as dificuldades e os desafios que os estudantes encontram durante a formação do curso de Psicologia.

As principais dificuldades indicadas pelos estudantes com maiores dados percentuais 42,1% dizem respeito ao domínio da retórica, as técnicas da produção científica e as questões relacionadas à teoria e à prática dentro do currículo.

Por outro lado, os estudantes revelam que tem poucas dificuldades em conciliar a formação, trabalho e família, assim como coordenar os estudos com o trabalho profissional. Outros elementos que foram considerados pelos participantes com poucas dificuldades, dizem respeito ao apoio na continuidade dos estudos e ao relacionamento entre os colegas.

Tabela 2 - Principais dificuldades para realização do curso.

Principais dificuldades para realização do curso	1	2	3	4	5	*SOP
Relação com os colegas do curso.	26,3%	31,6%	26,3%	10,5%	5,3%	
Tenho necessitado apoio para continuar com meus estudos universitários.	36,8%	15,8%	10,5%	15,8%	15,8%	5,3%
Coordenar os estudos universitários e o trabalho profissional.	42,1%	10,5%		10,5%		36,8%
Dominar a retórica e as técnicas da produção científica.	10,5%	15,8%	10,5%	42,1%	15,8%	5,3%
Conciliar a formação, trabalho e família.	36,8%	5,3%	21,1%	15,8%	15,8%	5,3%
Insuficiência prévia dos conhecimentos na área de formação básica do curso.	15,8%	21,1%	31,6%	15,8%	5,3%	10,5%
Relacionar teoria e prática dentro do currículo da formação profissional, até o momento.	10,5%	5,3%	26,3%	42,1%	5,3%	10,5%

Fonte: Elaborada com base nas respostas dos questionários aplicados na pesquisa, 2021. * SOP = sem opinião formada.

Além das questões objetivas apresentadas no formulário, os estudantes puderam indicar outras dificuldades que não apareceram no questionário. Desse modo, houve a participação de quatro estudantes em relatar os seguintes aspectos: a) dificuldade em dimensionar e planejar com antecedência a quantidade de tempo necessário para dedicação em cada disciplina; b) dificuldade em relação a distância da residência até a universidade referindo ao uso da quantidade de transporte público para chegar ao *campus*; c) dificuldade quanto a defasagem na carga horária de estágio ou atividades práticas oferecidas nas disciplinas; d) dificuldade nas disciplinas de Genética e Biologia; e) ausência de discussão de temáticas, tais como: tecnologia, gênero, raça, financeira; e f) dificuldade financeira, de moradia e infraestrutura.

Necessidades e expectativas em relação à formação profissional

Ao perguntar sobre as **necessidades e expectativas** em relação à formação profissional em Psicologia, os estudantes que participaram da pesquisa, relataram de forma descritiva as necessidades que envolvem aspectos referentes à futura atuação profissional, as teorias propostas, os aspectos técnicos e os temas contemporâneos. Para uma melhor organização das respostas agrupamos em quatro categorias, vejamos:

Categoria 1 - Relacionadas ao campo de atuação: relataram que não foram desenvolvidas até o momento, situações que dizem respeito ao campo de atuação do psicólogo na rede pública ou instituições privadas. Outro aspecto mencionado pelos participantes está relacionado de como ingressar no mercado de trabalho, plano de carreira, quais são as diferentes áreas de atuação e o curso não contempla outros ramos da Psicologia.

Categoria 2 - Relacionadas a formação teórica e prática: mencionaram pouco contato com a atuação prática, a falta de preparo em situações reais, relação entre a teoria e a prática, contato com teorias e práticas mais avançadas, mais perspectivas teóricas e práticas interseccionais, terapias comportamentais, maior contato com abordagens diferentes da psicanálise. Quanto a abordagem teórica, um dos participantes, justifica a ausência de outras abordagens devido a falta de concurso para ingresso de novos docentes. Outra necessidade indicada foi a ampliação do curso para além da perspectiva clínica.

Categoria 3 - Instrumentos da atuação do psicólogo: houve o relato do desafio de como elaborar laudos, relatórios e outros documentos que são da competência do psicólogo.

Categoria 4 - Temas contemporâneos durante a formação: novamente as respostas mostraram que os estudantes sentem a necessidade de discutir a respeito das seguintes temáticas: raça, classe, gênero, orientação sexual, psicodrama, matrizes psicológicas, tecnologias e supervisão.

Quanto às expectativas **iniciais** ao ingressar no curso de Psicologia relataram que buscavam:

Categoria 1 - Tipo de formação e atuação: uma formação mais generalista, formação ampla teórica e prática e conseqüentemente pudesse ter contato com várias abordagens e quais são as áreas de atuação do psicólogo, em especial, no setor público.

Em relação à formação, uma estudante do 3º Ano, relatou que esperava já ter superado o desafio de realizar os atendimentos.

Categoria 2 - Temáticas a serem discutidas: conhecimento em profundidade a respeito das seguintes temáticas: desenvolvimento científico; atendimentos clínicos; educação escolar e inclusiva; psicologia hospitalar; terapias comportamentais; neurociências; diversas áreas da Psicologia; processos mentais humanos; estratégias clínicas; comportamento humano; angústia; mistérios da natureza humana e planos de intervenção.

Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem

Nesta parte destacamos os dados quantitativos relacionados às estratégias didáticas que os docentes utilizaram com os estudantes durante o curso de Psicologia.

Em relação à frequência das estratégias utilizadas pelos docentes constata-se um predomínio com mais de 40% nas atividades relacionadas aos trabalhos individuais ou em grupos por escrito. Por outro lado, 42,1% dos estudantes revelam que poucas provas escritas são utilizadas pelos docentes.

Quanto ao uso da estratégia de trabalhos com apresentação oral, um percentual de 73,7% revela que houve poucos trabalhos individuais até o momento. Enquanto, os trabalhos em grupo com apresentação oral se mantiveram com 31,6 %.

As atividades que ocorreram com menor frequência percentual, como sendo pouco exploradas, estão relacionadas com a verificação de exercícios aplicados ao longo da disciplina e o debate em torno de um assunto previamente acordado.

E por fim, dois participantes da pesquisa, relataram a respeito de poucas estratégias utilizadas pelos docentes, por exemplo: estudos de casos com filmes e recursos midiáticos. Também verificamos nesta dimensão, da avaliação sobre os docentes, que um dos participantes da pesquisa informa a ausência dos professores na devolutiva dos trabalhos e na atribuição das notas

Tabela 3 - Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem: atividades utilizadas pelos docentes.

Atividades utilizadas	5	4	3	2	1	Sop
Trabalhos em grupo (escrito)	47,4 %	26,3 %	21,1%			5,3%
Trabalhos em grupo (apresentação oral)	31,6 %	31,6 %	31,6 %	5,3 %		
Trabalhos individuais (escrito)	26,3 %	42,1%	15,8%	10,5%		5,3%
Trabalhos individuais (apresentação oral)		10,5 %	5,3%	5,3%	73,7 %	5,3%
Provas escritas	5,3%	10,5 %	21,1 %	42,1%	21,1 %	
Verificação dos exercícios aplicados ao longo da disciplina		15,8 %	26,3 %	26,3 %	26,3 %	5,3%
Participação durante as aulas	15,8%	26,3 %	15,8 %	10,5 %	31,6%	
Frequência/assiduidade	26,3 %	31, 6%	10,5 %	5,3 %	26,3 %	
Debate em torno de um assunto previamente acordado	10,5 %	21,1 %	15,8 %	21,1 %	26,3 %	

Fonte: Elaborada com base nas respostas dos questionários aplicados na pesquisa, 2021.

Nível de satisfação do corpo docente e discente

Nesta dimensão destacamos os indicadores de níveis de satisfação a respeito da qualidade do corpo docente, envolvimento dos docentes em relação a formação dos estudantes, a relação entre professor e aluno, relação interpessoal e a capacidade do corpo docente em relação ao desenvolvimento dos conhecimentos/habilidades necessários para atuação do psicólogo(a) com ênfase dos processos educativos.

De maneira geral, os estudantes avaliaram com nível de satisfação alto (próximo de 60%) em relação aos docentes os seguintes aspectos: a) qualidade do corpo docente; b) capacidade do corpo docente em relação ao desenvolvimento dos conhecimentos/habilidades necessários para atuação do psicólogo(a) com ênfase dos processos educativos; c) compromisso do corpo docente com a formação do psicólogo; d) relação entre corpo docente e estudantes durante a formação; e) atenção do corpo docente às dificuldades ou às necessidades dos estudantes.

De maneira geral, os estudantes avaliaram com nível de satisfação alto (próximo de 60%) em relação aos discentes os seguintes aspectos: a)

relação interpessoal entre os estudantes; b) compromisso dos estudantes com a melhoria qualitativa da formação acadêmica.

O único aspecto avaliado como ruim foi a relação entre o número de alunos por professor nas disciplinas (63,2%).

Nível de satisfação em relação a estrutura física e funcionamento

De maneira geral, os estudantes demonstram um índice considerado muito bom em relação ao nível satisfação nos seguintes aspectos: a) adequação das disciplinas oferecidas com relação às competências e habilidades necessárias para formação profissional; b) contribuições das disciplinas cursadas na formação para atuar como psicólogo (a) nos processos educativos; c) quantidade de disciplinas exigidas para a conclusão do curso; d) adequação das tecnologias convencionais disponíveis, em relação às expectativas; e) adequação do acervo bibliográfico do IPUSP, considerando-se as necessidades para o desenvolvimento de seus trabalhos; f) compromisso da USP com a qualidade de sua formação universitária.

Por outro lado, alguns participantes da pesquisa, indicam um nível de satisfação ruim, ou seja, requer a atenção nas seguintes situações: a) adequação das salas de aula em relação às expectativas; b) adequação dos recursos e do material pedagógico, considerando-se as necessidades para o desenvolvimento da aulas; c) adequação das novas tecnologias disponíveis, em relação às expectativas; d) condições oferecidas pela prática docente em relação à integração teórico-prática, para sua inserção no contexto de atuação profissional; e) possibilidades oferecidas pelo IPUSP para a realização das atividades práticas do curso; f) compromisso do IPUSP com o acompanhamento da formação pedagógica de seu curso e g) quantidade de eventos acadêmicos promovidos pelo IPUSP que contribuiram para formação.

Disciplinas do curso que mais ou pouco contribuíram para atuação nos processos educativos

Nesta dimensão buscamos primeiramente apresentar a relação das disciplinas que segundo os participantes da pesquisa revelaram que contribuíram para atuação nos processos educativos. Segue tabela com as disciplinas que obtiveram maior indicação.

Tabela 4 - Disciplinas do curso que mais contribuíram para atuação nos processos educativos.

Nº	Disciplina	Quantidade
1	Sujeito, Educação e Sociedade	08
2	Psicologia do Desenvolvimento I	07
3	Psicologia e Educação	06
4	Psicologia da Aprendizagem	04
5	Psicologia Social, Raça e Etnia	03
6	Análise Experimental do Comportamento I	02

Fonte: Elaborada com base nas respostas dos questionários aplicados na pesquisa, 2021.

Além das seis disciplinas, com maior número de resposta, indicadas na tabela acima, também foram mencionadas como trazendo contribuições para atuação nos processos educativos: Linguagem e Pensamento; As explicações do fracasso escolar: ciência e ideologia; Política e Organização das Políticas Públicas; Orientação Profissional; Psicologia e Educação e Práticas Institucionais; Psicologia Escolar I dentre outras. Tais disciplinas pertencem a matrizes distintas do Projeto Pedagógico do Curso, seja a formação específica ou a licenciatura. Destaca-se que a licenciatura é uma formação opcional e, desta forma, não são todos os alunos que cursam. No entanto merece ressaltar que 10,5% (02) dos estudantes, informaram que não lembram quais são as disciplinas cursadas que mais contribuíram para a formação com ênfase nos processos educativos.

Tabela 5 - Disciplinas do curso que pouco ou nada contribuíram para atuação nos processos educativos.

Nº	Disciplina	Quantidade
1	Noções de Estatística	3
2	Evolução Humana	2
3	Genética Humana	2
4	Neurociência	2
5	Psicologia das Relações Humanas	2

Fonte: Elaborada com base nas respostas dos questionários aplicados na pesquisa, 2021.

Verificamos que as disciplinas consideradas pelos estudantes de pouca ou nenhuma contribuição para a formação em processos educativos a maioria é oferecida como obrigatória no primeiro ano do curso. Uma das questões apontadas pelos respondentes é que as disciplinas possuem cunho

teórico maior do que prático. No entanto, novamente ressalta-se que 36,8% (7) dos estudantes revelam que não lembram as disciplinas que pouco ou nada contribuíram para a ênfase nos processos educativos.

Estágio Curricular ou Prática em Psicologia Escolar e Educacional

Podemos considerar que a dimensão do estágio curricular ou prática em Psicologia Escolar e Educacional é um dos aspectos do currículo fundamentais para a futura atuação profissional.

Com base nos dados de estudante, 52,6% (12), que cursaram estágios ou práticas pedagógicas, um conjunto de respostas centra-se nos processos educativos, a saber: Psicologia e Educação; Política e Organização da Educação Básica; Estágio na Educação Infantil e Orientação Profissional.

Também mencionaram atividades como: atendimento clínico; aconselhamento psicológico; grupo de pais; prática de pesquisa com o grupo de estudos; atividade prática de aplicação de testes psicológicos em escolares, projeto da área da saúde intitulado APOIAR (que volta-se para o estudo, a compreensão e a intervenção com pessoas em situação de sofrimento) dentre outras. Ressalta-se que foi feita a ponderação, nas respostas, de que devido ao cenário da Pandemia de COVID-19 as atividades práticas foram comprometidas, o que necessitou de uma outra forma de organização. Também foi citada a experiência na pesquisa, por meio da participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

Em relação às expectativas dos estudantes sobre o estágio curricular ou prática em Psicologia Escolar e Educacional mencionado foi possível verificar:

Quadro 1- Expectativas em relação ao estágio curricular em Psicologia Escolar e Educacional ou práticas mencionados pelos participantes.

Nº	Expectativas sobre os estágios em Psicologia Escolar e Educacional
1	A expectativa de ter contato com o ensino na rede pública estadual ou municipal
2	Aprender sobre os contextos, a diversidade de caracterização das instituições e as dificuldades do campo de atuação
3	Estar/atuar em um ambiente escolar com crianças e adolescentes para compreender a demanda e as dificuldades apresentadas

Nº	Expectativas sobre os estágios em Psicologia Escolar e Educacional
4	Compreender as possibilidades e os limites da atuação do psicólogo na área da Psicologia Escolar e Educacional
5	Contato com atuação dos profissionais formados
6	Deveria ter maiores ofertas e divulgação de práticas e estágios na área da Psicologia Escolar e Educacional
7	Tenho altas expectativas, pois é a área que futuramente gostaria de atuar
8	Não me interessei muito pela área, mas sei da importância

Fonte: Elaborada com base nas respostas dos questionários aplicados na pesquisa, 2021.

Verifica-se que as expectativas mencionadas revelam o reconhecimento da formação para a atuação no campo da Educação, ainda que sejam diversas as próprias expectativas.

Perspectiva teórico-metodológica e formação em Psicologia Escolar e Educacional

Em relação às perspectivas teóricas, que se destacaram como influentes na formação em Psicologia Escolar e Educacional, podem ser agrupadas da seguinte forma: Psicologia histórico-cultural, assim como sócio-histórica, histórico-crítica e Vygotsky. Um outro grupo é da abordagem construtivista e perspectiva teórica de Piaget. Também são citadas: sócio-cognitivista, comportamental, Psicanálise e Paulo Freire. Além dessas indicações teóricas, não foram mencionadas perspectivas teóricas, sendo uma das justificativas para estar no início do curso. Ressalta-se que os dados apontam para uma diversidade de referenciais teóricos, o que coaduna com a própria história da Psicologia enquanto ciência.

Considerações Finais

Considerando-se o objetivo proposto com a aplicação dos questionários aos estudantes, que foi compreender a percepção dos estudantes sobre a formação do psicólogo para atuar a partir da ênfase nos processos educativos, cabe destacar alguns aspectos como forma de síntese.

Reverbera-se historicamente a presença feminina no exercício profissional da Psicologia, com a predominância de respondentes do sexo

feminino, jovens, com matrícula entre 3º e 5º ano de formação, com dedicação exclusiva à formação acadêmica, uma vez que não exercem atividades profissionais remuneradas. São estudantes, que em sua maioria, concluíram o ensino médio na rede pública (52,6%).

Com relação aos motivos que contribuíram na decisão pela escolha do curso de Psicologia há uma ênfase na realização pessoal e profissional. Segundo Gondim e Barros (2022, p.77) “[...] a opção pela Psicologia decorre prevalentemente de um processo reflexivo sobre os próprios interesses profissionais e da compatibilidade de valores e/ou crenças pessoais com a Psicologia como profissão”.

É possível pensar os motivos de escolha, também relacionando com as diferentes formas de ingresso e a seletividade, em que é possível compreender pelo destaque que o curso de Psicologia, *campus* Capital, obteve no processo seletivo via vestibular de 2023, como o quarto curso mais concorrido, com relação candidatos/vaga de 70,6. (Fundação Universitária para o Vestibular, 2023).

No geral, há uma compreensão positiva da formação quando se referem ao desenvolvimento de competências gerais, às necessidades e expectativas ao longo do curso, à avaliação da relação ensino-aprendizagem, à satisfação em relação ao corpo docente e discente, assim como estrutura física.

Especificamente sobre a formação em Psicologia Escolar e Educacional emerge a perspectiva da pluralidade da Psicologia, quando de uma matriz curricular vigente do curso, diferentes disciplinas são apontadas, assim como abordagens teóricas, como relevantes para a formação em questão. Ou seja, constata-se a amplitude que a Psicologia na relação com a Educação pode assumir e garantir a pluralidade teórico-metodológica. Podem ser destacadas os conjuntos das disciplinas elencadas pelos entrevistados: Psicologia e Educação; Psicologia da Aprendizagem; Psicologia do Desenvolvimento I; Sujeito, Educação e Sociedade; Psicologia Social, Raça e Etnia; As explicações do fracasso escolar: ciência e ideologia; Linguagem e Pensamento; Orientação Profissional; Política e Organização das Políticas Públicas; Psicologia e Educação e Práticas Institucionais; Psicologia Escolar I e as disciplinas oferecidas na formação de Licenciatura.

A pluralidade teórico-metodológica presente nas disciplinas também está presente quando os estudantes mencionaram os estágios curriculares

e as atividades práticas que contribuem para a formação em Psicologia no campo da Educação. As indicações foram: Psicologia e Educação; Política e Organização da Educação Básica; Atividade Prática de Aplicação de Testes Psicológicos em Escolares; Estágio na Educação Infantil e Orientação Profissional. Destaca-se que outras atividades relacionadas a outros campos de formação também foram citadas, como por exemplo, o atendimento clínico; o aconselhamento psicológico; o grupo de pais; a prática de pesquisa com o grupo de estudos em Psicologia do Desenvolvimento Moral dentre outras.

Partimos da compreensão de que o estágio enquanto requisito obrigatório, disposto conforme a Lei nº 11.788/2008, refere-se ao seguinte:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (Brasil, 2008).

Tomando a base legal verificamos que os estágios são parte integrante da formação, em todos os níveis, visando o desenvolvimento das competências para futura atuação. As autoras Caldas; Silva e Souza (2019, p.135) corroboram ao afirmar que:

Nos estágios, os futuros psicólogos entram, de fato, no campo concreto de atuação, aprendem a olhar, a prescrutar, a investigar a si próprios e ao outro, bem como a criar novas estratégias de atuação. Enquanto mantêm-se à espreita no cotidiano escolar, os estudantes afetam e são afetados de modo determinante. Entrar e estar na convivência com o campo lhes possibilita ver e ser vistos, com todas as implicações aí envolvidas [...].

É possível afirmar que a Educação é um campo de atuação importante na formação para os estudantes respondentes, mesmo que haja ressalva em relação ao próprio interesse. A escola tem centralidade na expectativa dos

estudantes, o que permite que alguns indiquem o aumento da carga horária oferecida especificamente nos estágios e prática na área da Educação, assim como a consideração da obrigatoriedade no processo formativo.

Podemos entender, conforme Alves, M. E. S. et.al (2021, p. 79) que:

[...] a experiência do estágio, seja básico ou profissional, na Psicologia mostra-se fundamental para o contato do futuro psicólogo com o ambiente fora de sala de aula e seu crescimento como profissional, quando a experiência o coloca frente a observações que se tornam conhecimentos que irão deprender reflexões apropriadas dos aspectos psicossociais de indivíduos e grupos.

Verifica-se que o Conselho Federal de Psicologia atento às demanda da Psicologia Escolar e Educacional publica importante documento intitulado Carta de serviços sobre estágios e serviços-escola (2013) em que estabelece:

O estágio em Psicologia é um conjunto de atividades supervisionadas realizadas em situações reais de vida e de trabalho, por um estudante regularmente matriculado em curso de graduação nessa área. Tem por objetivo desenvolver a aprendizagem profissional e sociocultural da(o) estudante, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

Por ser interface entre atividades acadêmica e profissional, o estágio oferece a possibilidade de problematizar a realidade, sendo espaço privilegiado para o exercício profissional supervisionado, para a intervenção em novos campos de atuação, bem como para o levantamento de questões de pesquisa (Conselho Federal de Psicologia, 2013, p.8).

Coerentemente, o Conselho Federal de Psicologia, também em 2013, publica o documento intitulado Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos na Educação Básica, que posteriormente é revisado em 2019. A coerência é constatada na medida em que a formação e a atuação são aspectos articulados e indissociáveis da relação teoria e prática marcados pelo momento histórico, além de fundamentais para a constituição de um fazer da Psicologia no campo da Educação. Tal documento afirma que:

[...] é necessário que as(os) profissionais da psicologia se envolvam também no controle social das políticas públicas de educação como, participando dos conselhos municipais e estaduais, visando a garantia dos recursos

fundamentais para o direito à uma educação de qualidade (Conselho Federal de Psicologia, 2013, p.35).

No bojo desta discussão, tomamos como princípio norteador da relação entre formação e atuação, o entendimento proposto por Souza (2010, p. 144) de que:

A finalidade da atuação do psicólogo na Educação deve-se pautar no compromisso com a luta por uma escola democrática, de qualidade, que garanta os direitos de cidadania a crianças, adolescentes e profissionais que nela atuam. Esse compromisso é político e envolve a construção de uma escola participativa, que possa se apropriar dos conflitos nela existentes e romper com a produção do fracasso escolar.

Por fim, entendemos que a formação generalista em Psicologia fortalece e implica uma compreensão ampla e multifacetada do ser humano, que, por conseguinte, permite que o campo da Educação seja reconhecido na dimensão de sua importância social, além de sua especificidade no processo de desenvolvimento humano.

Desta maneira, reconhecemos que a tríade na formação superior, ensino-pesquisa-extensão, é fundamental para se assegurar uma formação orientada pelos princípios da dimensão ético-política da atuação profissional em Psicologia.

Referências

ALVES, M. E. S. *et.al.* Estágio básico supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica: relato de experiência. **Psicologia, Educação e Cultura**, 2021, vol. 25, n.2. p. 69-82.

BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G.; BORGES-ANDRADE, J. E. **O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional.** O que mudou nas últimas décadas? In: YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. (org.). Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil. Natal: EDUFERN, 2010. p.255-270. ISBN 978-85-7273-668-8.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas.** Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: (https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_

tecnico_censo_da_educacao_superior_2020.pdf)

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Diário Oficial da União: Poder Executivo**, Brasília, DF, 15 mar. 2011.

CFP - CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos (os) na Educação Básica**. Brasília: mar. 2019. 80p. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Referências-Técnicas-para-Atuação-de-Psicologas-os-na-educacao-basica.pdf>

CFP - CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem faz a psicologia brasileira? um olhar sobre o presente**. Brasília: 2022. 268 p. ISBN: 978-65-89369-29-5. Disponível em: [Censo_psicologia_Vol1-1.pdf](#) (cfp.org.br).

SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**[online]. Brasília 2010, vol.23, n.83, p. 129-149. Disponível em :<https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.2255>

SOUZA, M. P. R.; BASTOS, A. V.; BARBOSA, D. R. Formação básica e profissional do psicólogo: análise do desempenho dos estudantes no ENADE-2006. **Aval. psicol.** [online]. 2011, vol.10, n.3, p. 295-312. ISSN 1677-0471.

Capítulo 7

LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO ESCOLAR Y EDUCATIVO COLOMBIANO: CONCEPCIONES TEÓRICAS, BASES METODOLÓGICAS Y DESEMPEÑO PROFESIONAL

Fernando Germán González González

Introducción

Este estudio presenta los principales aportes de un importante número de docentes dedicados a la enseñanza de la psicología educativa tanto en la especialización en psicología educativa como en el pregrado en psicología de la Universidad Católica de Colombia, en el contexto de la investigación “La formación del psicólogo escolar y educativo colombiano: concepciones teóricas, bases metodológicas y desempeño Profesional” liderada por la profesora Marilene Proenca Rebello de Souza, de la Universidad de Sao Paulo, Brasil, y como parte de las actividades desarrolladas por el Laboratorio Interinstitucional de Estudios e Investigaciones en Psicología Escolar - LIEPPE, del Instituto de Psicología de la Universidad de São Paulo, Brasil, al Grupo de Investigación CNPq titulado Psicología y Escolarización: políticas públicas y actividad profesional en perspectiva histórico-crítica, en funcionamiento desde 2004, y al Posgrado en Psicología Escolar y Desarrollo Humano del Instituto de Psicología de la USP y al Posgrado en Integración Latinoamericana – PROLAM-USP. En esta investigación participan equipos de docentes en psicología educativa y escolar de Argentina, Brasil, Chile, Cuba, México, Perú y Colombia.

La formación en el campo de la psicología educativa de los psicólogos en Colombia y América Latina es un imperativo para el mejoramiento de la calidad de la educación en general y especialmente de la formación pregradual y postgradual, en torno a temas claves como el perfil y reconocimiento del psicólogo educativo, los retos de la formación, la preparación de los docentes para dinamizar procesos formativos pertinentes y de alta calidad, la importancia de las prácticas supervisadas, las principales dificultades y reacciones de los estudiantes, las competencias y habilidades de los futuros

profesionales y su formación teórica, así como las experiencias exitosas derivadas de esa formación.

La educación en América Latina ha sido estudiada por diferentes organizaciones e investigadores (Sander, 2008; Soares, 2012; Bettelbrunn, 2013). La CEPAL (2014) ha encontrado serias deficiencias en la calidad de la educación que reciben los niños y niñas en la educación básica, donde el 48% de los estudiantes en básica primaria son considerados analfabetos funcionales, esto a pesar de la ampliación de la cobertura que algunos consideran universal. Brasil ha realizado diferentes estudios sobre la vida escolar diaria, las prácticas docentes y las formas de conducir la escolarización, incluyen diferentes dimensiones como las sociales, culturales, políticas, pedagógicas, institucionales y relacionales (Patto, 2015; Souza, 2016; Tanamachi, 2002; Meira, 2002).

En los tiempos actuales la dimensión ética es un elemento clave en la formación y ejercicio profesional, máxime que tiene su expresión en los lugares donde desarrolla su ejercicio profesional el psicólogo educativo, materializado en la vida escolar cotidiana, involucrando políticas públicas educativas, la formación docente y las prácticas didácticas y pedagógica (Conselho Federal de Psicologia, 2013).

La formación el psicólogo escolar en América Latina ha de comprometerse por lo menos con tres grandes propósitos: a) El compromiso de la psicología en la lucha por una escuela democrática con calidad social; b) ruptura epistemológica con respecto a la visión centrada en la adaptación de la Psicología; y c) construcción de una praxis psicológica ante las quejas escolares (Checchia e Souza, 2003, p.126).

Brasil tiene una amplia experiencia investigativa, preguntándose por la formación del psicólogo educativo y escolar (Souza, Marilene Proença Rebello de, 2017) en América Latina. Algunas de sus principales conclusiones son: a) La formación profesional es fundamental para un buen desempeño y requiere una atención especial, sobre todo cuando el ámbito en el que actuarás es tan fundamental como la educación. Por tanto, es necesario repensar la Universidad, desarrollar la investigación y mejorar los conocimientos en el campo de la psicología escolar, especialmente en lo que respecta a los planes de estudio de los cursos y la forma en que se transmitirán sus contenidos a los estudiantes; b) Los Lineamientos Curriculares en Psicología, dentro

del movimiento en el área de Psicología y Psicología Escolar en busca de la construcción de principios ético-políticos para la profesión en la dirección de concepciones progresistas, fundamentadas en Derechos Humanos, Diversidad, Humanización, viene contribuyendo a cambios importantes tanto en los planes de estudio como en la forma en que se concibe al psicólogo que queremos formar. La visión de formar un profesional crítico se plantea en los Proyectos Pedagógicos de los Cursos, en el discurso de buena parte de los coordinadores y docentes de las IES investigadas y percibida por los estudiantes en la valoración de su propia formación, en general; c) la dimensión educativa en la formación profesional se diluye en las distintas áreas y disciplinas del curso de formación de psicólogos, con énfasis en las disciplinas del internado supervisado en las que los estudiantes experimentan la experiencia de inserción en el ámbito social, en las instituciones educativas y escolares, con sus contradicciones, dificultades y desafíos para ser comprendidos y afrontados. Por tanto, consideramos que incluso con la presencia de énfasis que a veces se centran en la nomenclatura de las áreas clásicas de la Psicología, a veces en los procesos formativos, la dimensión educativa parece transversal a la práctica formativa de psicólogos y psicólogos.

Estos resultados han conducido a preguntarse por la formación del psicólogo educativo en América Latina y ha logrado congregarse a países como Brasil, Argentina, Chile, México, Perú, Uruguay y Colombia. Los hallazgos que se presentan en este artículo, corresponden al aporte colombiano a esa indagación y seguramente serán comparados con los demás países.

Método

Tipo de estudio

La presente investigación es de tipo cualitativa, mediante un diseño de tipo fenomenológico al explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias (Hernández, Fernández; Baptista, 2014), a partir de una entrevista semi-estructurada.

Participantes

La muestra fue obtenida por conveniencia, en la que participaron

de manera voluntaria 12 docentes, 7 hombres y 5 mujeres. Los criterios de conveniencia para la selección de los docentes participantes fueron su disponibilidad y el haber o estar desarrollando actividades académicas relacionadas con el ámbito disciplinar de la psicología educativa, bien fuera en el pregrado de psicología y/o en la especialización en psicología educativa de la Universidad Católica de Colombia. Aunque la muestra es pequeña, se entrevistaron todos los docentes (ocho de 12) que actualmente desarrollan clases en la especialización en psicología educativa.

Instrumentos

Con esta entrevista se pretendía conocer y comprender la labor de formación que realiza el equipo docente de la facultad de psicología. Se adaptó la entrevista semi-estructurada aportada por el equipo de investigación de la Universidad de Sao Paulo y dirigida a los docentes y supervisores de prácticas en psicología educativa de pregrado en psicología y la especialización en psicología educativa. Inicialmente la entrevista constaba de 9 pregunta abiertas, que al adaptarse al contexto colombiano quedó en 11 preguntas (ver apéndice A).

La tabla 1 muestra la estructura de la entrevista, la que se aplicó de manera individual a docentes de la facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia, según su aceptación y disponibilidad para participar en la recolección de información y tuvo una duración de aproximadamente una hora.

Procedimiento

La recogida de datos se hizo a través de una entrevista semi-estructurada diseñada por un equipo de investigadores de Argentina, Perú, Cuba, liderados por Brasil, en el contexto de la investigación “La formación del Psicólogo escolar y Educativo Latinoamericano: concepciones teóricas, bases metodológicas y desempeño profesional”, y luego adaptada a Colombia (ver apéndice A) y aplicada a 12 docentes dedicados a la enseñanza de la psicología educativa tanto en la especialización en psicología educativa como en el pregrado en psicología de la Universidad Católica de Colombia.

Cada entrevista se realizó en el primer trimestre de 2022, de manera

virtual, fue grabada con el consentimiento de cada docente, transcrita por completo y esta información procesada a través del software Atlas-ti 8.0.

Tabla 1 - Estructura de la entrevista semi-estructurada.

Categoría	Definición
1 Perfil egresado	el perfil de egreso se entiende como los resultados del proceso de formación y educativo del estudiante, cristalizan las competencias, conocimientos, actitudes y habilidades que se espera que los estudiantes puedan realizar una vez egresen de un programa de formación. (Modificado de: Universidad de la República de Uruguay. (2021). Características de los perfiles de egreso. https://cienciasociales.edu.uy/noticias-ei/caracteristicas-de-los-perfiles-de-egreso/#:~:text=Los%20perfiles%20de%20egreso%2C%20componente,puedan%20realizar%20una%20vez%20egresados.
2 Docencia en psicología	la docencia que realizan los profesionales de la psicología educativa está orientada a difundir su conocimiento entre los demás profesionales de la educación, los grupos sociales implicados en ésta, los propios psicólogos y estudiantes de psicología y otros colectivos profesionales. (Alemany, Francesc Campos I. (1995) El rol del psicólogo de la educación. <i>Papeles del Psicólogo</i> , Vol 63. https://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=690
3 Dificultades escolarización	situaciones que pueden denotar incomodidad, insatisfacción, reacciones negativas o inconvenientes en el proceso de formación de un estudiante bien sea en el pregrado o en la especialización en psicología educativas
4 Estructura curricular	síntesis de la organización de las experiencias educativas y las relaciones existentes entre ellas, dentro del plan de estudios, en función de componentes y núcleos de formación de profesionales de la psicología para responder de forma competente los requerimientos y exigencias de la sociedad. (Modificado de: Universidad Veracruzana (2022). Guía metodológica para el diseño de planes y programas de estudio https://www.uv.mx/dgdaie/guia-diseno/pc-ec-presentacion/#:~:text=La%20estructura%20curricular%20es%20un,los%20requerimientos%20de%20la%20sociedad.
5 Tendencias teóricas	dirección que toma la formación de estudiantes de psicología educativa de acuerdo con las exigencias y posibilidades de las sociedades del conocimiento y los imperativos sociales.
6 Tendencias metodológicas	dirección que toma el entrenamiento y profesionalización de estudiantes de psicología educativa de acuerdo con las exigencias y posibilidades de los contextos psicoeducativos formales y no formales.
7 Sugerencias	recomendaciones o propuestas que hacen los entrevistados en torno a la formación de psicólogos y especialistas en psicología educativa.

Nota: Elaboración propia.

Plan de análisis de datos

A partir de las siete categorías identificadas, se procedió a analizar la información aportada por cada docente y alimentar el software de Atlas-ti, en los siguientes aspectos: aporte al logro del perfil declarado del psicólogo educativo en el plan de estudio tanto del pregrado como de la especialización en psicología educativa; su experiencia docente en la educación superior y específicamente en la facultad de psicología; las dificultades observadas en sus estudiantes y las discusiones y reacciones frente a diferentes contenidos en sus asignaturas; el análisis sobre la misma estructura curricular, en cuanto a las competencias que se promueven, la formación teórica y las actividades prácticas en el pregrado o los ejercicios de investigación en la especialización; las tendencias teórica y los desafíos en su proceso de enseñanza; así como las tendencias metodológicas que observan, identificando experiencias exitosas, la supervisión y los retos de las prácticas en psicología educativa; por último se solicitó a cada docente si deseaba aportar alguna sugerencia o recomendación.

Con esta información se procedió a correr el programa, describir los principales hallazgos y extraer de los mismos las conclusiones.

Consideraciones éticas

Se cuenta con el aval del Comité de ética de la Universidad Católica de Colombia, así como del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq de la Universidad de São Paulo (Acta número 4.894.137, del 9 de agosto de 2021). Todos los docentes que fueron entrevistados, leyeron y aceptaron el consentimiento informado, así como el Habeas data.

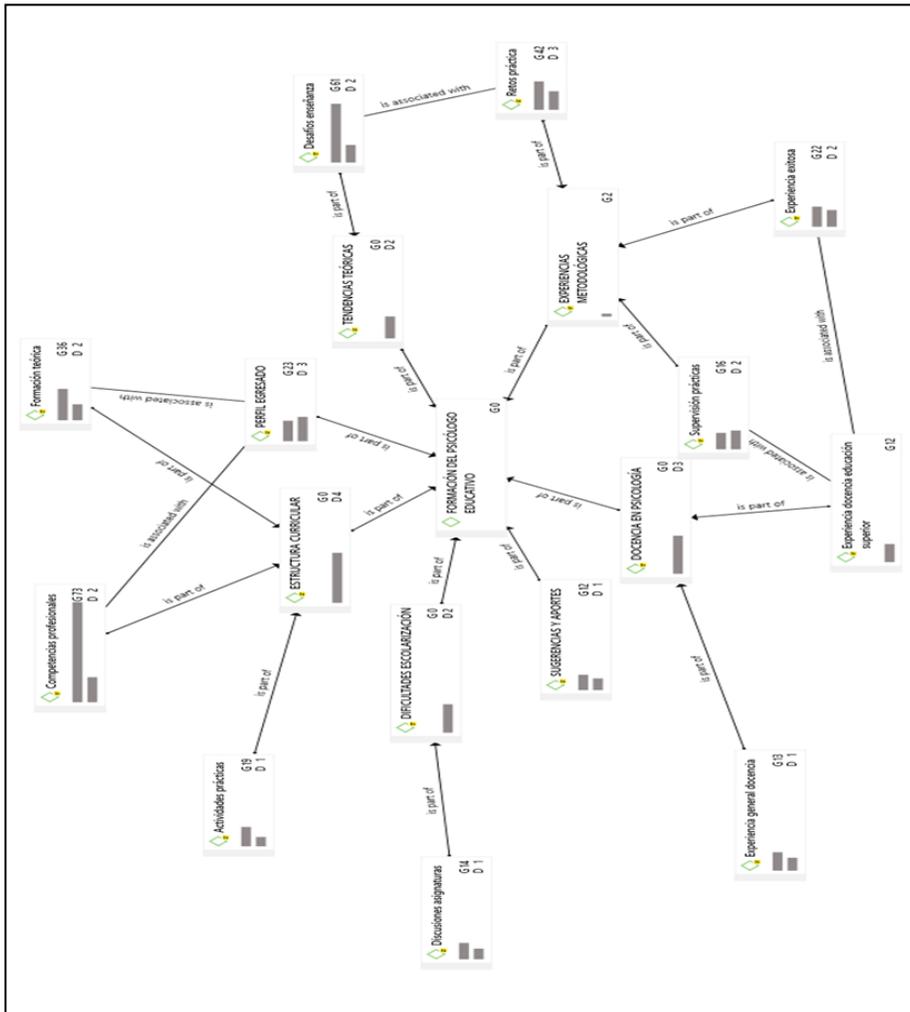
Todos los aspectos contenidos en el presente documento están contemplados en el marco de la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud sobre la investigación en salud con humanos y de la Ley 1090 de 2006 en Colombia. Así mismo, según la ley de Habeas Data (Ley 1581 de 2012) cada participante autorizó de manera libre, expresa y voluntaria a los investigadores a dar el tratamiento adecuado de los datos suministrados.

Resultados

A partir de la transcripción y análisis de cada una de las doce entrevistas, se elaboran los siguientes resultados. En la figura 1 se muestran las principales

categorías y subcategorías halladas en la presente investigación, así como sus principales relaciones, las que serán analizadas a continuación.

Figura 1 - Categorías y subcategorías en la formación del psicólogo educativo.



Nota: Elaboración propia.

1. Perfil del egresado

En cuanto al perfil del psicólogo educativo los docentes plantean que es un profesional, no necesariamente psicólogo, que observa la institución donde desarrolla su acción de manera global-holística, no clínica, que aporta

a los procesos formativos, que tiene la capacidad de hacer intervenciones psicoeducativas en contextos formales y no formales, permanentemente actualizado, leyendo y comprendiendo diversos contextos, además de conocer la normatividad vigente en su campo de acción.

Para algunos docentes es difícil definir de forma exacta el perfil, dada la heterogeneidad de los profesionales que optan por la psicología educativa (psicólogos, psicopedagogos, licenciados, comunicadores sociales, trabajadores sociales, profesionales de las ciencias sociales o de la salud, principalmente.), aunque tienen un común denominador y es su interés por lo educativo.

De otro lado, son diversos los campos de desempeño: como psicólogos escolares; orientadores escolares, que es uno de los principales encargos en las instituciones educativas (desde lo administrativo, la intervención y en no pocos casos actividades que no corresponden como realizar alguna clase reemplazando a algún docente); profesores universitarios; profesionales que lideran proyectos sociales con poblaciones en situación de vulnerabilidad (pobreza, personas con necesidades educativas especiales, personas en situación de desplazamiento o refugiados); profesionales haciendo neuro-educación, trabajando de la mano de lo neurológico y cognitivo; en otros casos acompañando a docentes y directivas escolares; y un ámbito emergente, como consultores, ofertando otros “servicios”, p.e., en el área laboral.

Su rol es amplio, va desde el diseño de programas; el análisis de información, de evaluación y diagnóstico de necesidades, concentrado especialmente en el aprendizaje y el desarrollo de competencias en diferentes situaciones; manejo psicoeducativo de dificultades emocionales, sociales, familiares y comportamentales; en educación diversa o para la diversidad, incluida la diversidad sexual, por ejemplo. Esas competencias le han de permitir abordar no solo problemas en el ámbito educativo formal, sino en los procesos de formación pedagógica, en didáctica, asesorando a, p.e., los profesores o demás miembros de una comunidad educativa; a apoyar intervenciones psicoeducativas que incidan en las principales necesidades y posibilidades identificadas; e investigando en los ámbitos psicoeducativos.

También se ocupa del desarrollo personal para la gestión profesional, la convivencia en los contextos en que se encuentra, que pueden afectar el desempeño académico en los diferentes niveles educativos. Por ello el

psicólogo educativo ha de ser una persona responsable, asertiva, creativa, con madurez emocional, honesta, respetuosa de las diferencias, flexible frente a diferentes situaciones.

Sus prácticas de profesionalización se llevan a cabo en diferentes lugares como las fuerzas militares; en áreas de la salud haciendo prevención y promoción de la salud; en educación superior.

El perfil que se propone en la especialización en psicología educativa de la Universidad Católica de Colombia en el nuevo plan de estudios, amplía el campo de acción de lo eminentemente escolar, no solo psicología escolar, a otras áreas donde los procesos de enseñanza y aprendizaje se presentan: en la laboral, de la salud, en el sector productivo (p.e., en la formación por competencias y no solo de evaluación de las mismas), proyectos sociales, consultorías, de liderazgo en los equipos de trabajo en que participe pero también de posicionamiento de lo psicoeducativo.

Por último, se observan dificultades por la disposición actual de que todos los estudiantes de pregrado en psicología han de tener por lo menos uno de los dos semestres de prácticas en el campo clínico. Porque el estudiante llega al contexto educativo queriendo seguir desarrollando su mirada clínica, no alcanza en un semestre a compenetrarse con su rol de psicólogo educativo y sus aportes a las instituciones son limitados.

2. Docencia en psicología

2.1. Experiencia docente general

Con respecto a la experiencia docente general, los docentes entrevistados tienen una amplia experiencia, han tenido la oportunidad de trabajar en la educación básica y media, formación técnica de psicopedagogos, pero la mayoría en pregrado, especializaciones en psicología educativa y clínica, y pocos en maestrías en psicología o educación. Ha trabajado en diferentes universidades públicas y privadas de Bogotá, Colombia y otros países. Algunos han ocupado cargos administrativos (p.e., dirección de núcleo), dirigido tesis de grado, supervisado prácticas, acompañado ejercicios de investigación.

Esa experiencia docente les ha dejado una visión amplia de la

diferencia; les ha permitido desarrollar y consolidar habilidades y competencias pedagógicas y didácticas; algunos destacan que su formación como psicólogos no les preparó para ser docentes, que es un ejercicio personal en el que se ha de “verificar” si tienen las condiciones y habilidades para serlo; esto ha de ser más una vocación e ir mejorando el proceso; con el compromiso de formar personas y profesionales idóneos y éticos. Algún docente relata que su acompañamiento de estudiantes de psicología en la modalidad a distancia no fue suficiente, considera que las tutorías eran esporádicas lo que no permitía el desarrollo de todas las competencias que se requerían, pero destaca la autonomía que adquieren los estudiantes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Algunos docentes son exalumnos del pregrado en psicología y de la especialización en psicología educativa de la Universidad Católica de Colombia. El enfoque cognitivo conductual es el que predomina en su formación.

Los docentes destacan su formación en por ejemplo desarrollo humano, psicología infantil, pedagogía, el estudio de procesos cognitivos, aprendizaje, que les ha permitido atender un espectro muy amplio de temáticas. Esta formación y la experiencia de campo les ha permitido realizar la docencia haciendo diferentes asignaturas y trabajar con diferentes personas y grupos interdisciplinarios.

2.2. Experiencia docente en educación superior

La experiencia en la Universidad Católica de Colombia de los 12 docentes entrevistados, específicamente en la Facultad de Psicología, se remite a realizar diferentes asignaturas en pregrado de psicología, la especialización en psicología educativa, la especialización en psicología clínica, la maestría y el doctorado en psicología. Han desarrollado asignaturas del ciclo básico, de profundización y profesionalización, supervisión de prácticas y dirección de trabajos de grado, también han trabajado en los laboratorios de psicología de la Facultad. El tiempo de vinculación oscila entre tres años y más de dos décadas. Once docentes tienen pregrado en Psicología, uno de ellos en filosofía y licenciatura en psicología y pedagogía, otro además del pregrado en psicología es licenciado en educación. Algunos son egresados de la especialización en psicología educativa. Todos los docentes tienen maestría

en diferentes campos, p.e., neuropsicología, educación, clínica, psicología. Algunos han alcanzado su doctorado en educación, psicología, proyectos. Todos realizan actividades investigativas en p.e., educación, psicología, neurociencias.

La Facultad de Psicología les ha permitido desarrollar todo su potencial como docentes, reconocen que hacer clases en la especialización es retador, dada la heterogeneidad en la formación de los estudiantes. Han logrado promover diferentes propuestas de formación, los mismos ejercicios de investigación que consideran pertinentes y novedosos para una especialización y orientar las principales apuestas académicas y profesionales de los estudiantes.

3. Dificultades de los estudiantes

3.1. Discusiones en las asignaturas

Con respecto a las discusiones, debates e inquietudes que suelen darse en las diferentes asignaturas, los docentes identifican las siguientes. Al ser grupos de estudiantes heterogéneos, con formaciones de pregrado diversas, pero también con actividades laborales diferentes, las discusiones se remiten a temas específicos en psicología o educación, donde los psicólogos pretenden profundizar en lo educativo y viceversa, los licenciados y educadores en lo psicológico. P.e., en el ámbito de la evaluación en psicología educativa, cómo no “privarles” a los llamados educadores que no son psicólogos, de tener la experiencia de un proceso de evaluación y medición, empleando algunas pruebas que o requieren tanto conocimiento psicométrico, que pueden ser fácilmente aplicables en el contexto escolar, pero a la vez reconocer los alcances de aquellas que tienen un alto componente psicológico y que aplican los psicólogos.

Insistentemente se pregunta por las relaciones entre calidad de la educación, competencias, aprendizajes, equidad, ¿cuál es su trasfondo, en qué contextos se dan?

Una de las discusiones reiteradas se da alrededor del concepto y origen de las competencias. Algunos estudiantes se remiten al posible origen desde la economía y el mundo productivo, mencionan una alta carga ideológica. Si bien se recoge ese origen, también se alude a sus raíces pedagógicas,

entonces no solo se habla de la OCDE sino también de Chomsky, de algunos clásicos como Piaget, Bruner, de las teorías cognitivas del aprendizaje, lo que complementa la noción de competencias. De otro lado, también se discute por la versión que las competencias solo se relacionan con la evaluación, cuando se trata de un modelo de formación, en el que se inscribe la evaluación, con sus instrumentos y procesos.

Otro tema de debate es el del rol del psicólogo educativo, que lleva a reconocer que la psicología educativa no solo se ejerce en las instituciones escolares, además donde a veces se hace más un acompañamiento “clínico” a los casos problemáticos, pudiendo aportar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de mejorar la parte curricular y administrativa, pero también de interactuar en igualdad de condiciones con otros profesionales, en un trabajo interdisciplinar de mutuo reconocimiento, y en que se identifiquen y validen los roles de cada disciplina, luchando contra los estereotipos que se han venido posicionando en las comunidades educativas. En este contexto, a nivel de prácticas de pregrado en psicología educativa, tenemos una situación particular a Colombia: Los estudiantes han de realizar obligatoriamente un semestre de prácticas en psicología clínica, esto ha generado que cuando llegan a hacer sus prácticas en educativa, por una especie de “inercia” intenten realizar psicología clínica en ámbitos escolarizados, asumiendo una mirada “patologizante” de los problemas de aprendizaje, con los consecuentes inconvenientes. Es allí donde más se pone en juego el trabajo de supervisión del docente, promoviendo una mirada global de los roles y ámbitos de acción de la psicología educativa: no solo en atención individual, sino de la misma comunidad educativa, del trabajo curricular didáctico y pedagógico, de los estilos de enseñanza y aprendizaje, de acciones de promoción de la salud, de prevención de algunas dificultades p.e., de convivencia; es realizar más una lectura psicoeducativa que clínica, de actividades psicoeducativas, de tipo taller; de apoyo al área organizacional y administrativa de la institución; de trabajo comunitario con los sectores sociales de influencia de la escuela, de adquisición de habilidades comunicativas, p.e., la asertividad, la inclusión educativa.

También se proponen discusiones en torno a ¿cómo “aterrizar” las teorías en los contextos reales en que trabajan? máxime que estamos en una especialización que se supone hace énfasis en la profesionalización, aunque

reconocen la importancia del marco teórico que sustenta la praxis.

Otras discusiones se dan alrededor de lo qué están experimentando en sus ámbitos laborales, p.e., desde lo organizacional hay una preocupación por los procesos psicoeducativos; desde lo clínico por cómo diferenciar los roles, establecer límites, hasta dónde la atención individual; las políticas públicas son otro centro del debate, p.e., en cuanto a la educación sexual, la incidencia que tenemos los psicólogos educativos en el diseño, formulación y realización de las mismas; qué podemos hacer como psicólogos educativos frente a la situación familiar de los estudiantes, de las problemáticas que trascienden nuestros roles como la pobreza, el hambre?

Los ejercicios de investigación inician con discusiones sobre las generalidades de la investigación y van ascendiendo a los enfoques más apropiados y la pertinencia de los mismos en la comprensión de una serie de necesidades y problemáticas que encuentran en sus actividades laborales.

De forma general, los docentes consideran que esas discusiones, debates e inquietudes enriquecen los procesos educativos, posibilitan la reflexión y el avance en estrategias que priorizan la psicología educativa, desde su propia experiencia, profesión y demandas institucionales.

3.2. Reacciones de los estudiantes

Las reacciones de los estudiantes a las temáticas en diferentes asignaturas hacen énfasis en la utilidad práctica de las mismas y sobre todo en su carácter formativo. De otro lado, muchos de ellos hace tiempo no estudiaban por lo que se les invita a que se actualicen, a que superen ciertos constructos y formas de afrontar las situaciones que no funcionan; no es solo lo conceptual, sino lo metodológico y operativo en lo que hemos de hacer el esfuerzo por estar al día.

P.e., ante el aprendizaje, no se trata solo de problemas relacionados con el mismo, sino de la persona, su edad, su ambiente familiar, comunitario, social y cultural.

Para algunos estudiantes de la especialización, la reacción es de sorpresa, de superar la mirada pregradual de la psicología escolar a una más amplia y con grandes oportunidades en su ejercicio, a la vez que se trabaja en ambientes interdisciplinarios. En este último sentido, se observan resistencias

para trabajar de la mano con otros profesionales, pero lo van asumiendo como una tendencia contemporánea.

En otros casos, se denota a los estudiantes de pregrado que hacen sus prácticas en educativa, inicialmente ansiosos, estresados, cansados porque no comprenden el contexto educativo, enfrentan diferentes y nuevas funciones, el nuevo rol de profesionales en formación les cuesta, pero a medida que avanza la práctica se adaptan y lo asumen como una experiencia cercana al ámbito laboral, adquiriendo buenos hábitos de manejo del tiempo, de elaboración de propuestas, de relacionamiento interpersonal.

Generalmente los estudiantes se muestran motivados por los temas en las asignaturas, los trabajos en clase que hacen énfasis en estudios de caso, les permiten generar estrategias de intervención psicopedagógica, que se matizan con las discusiones y aportes de sus pares y de los docentes.

Por último, la reacción de los estudiantes ante los ejercicios de investigación, que en principio les parece una pérdida de tiempo, asignaturas demandantes, sienten que no es lo suyo, que no debiera hacer parte de una especialización, es algo adicional y hasta complementario. Pero cuando avanzan van cambiando su percepción hacia una reacción más positiva, terminan encontrándole significado, enamorándose de la investigación y reconociendo su papel en su ejercicio como psicólogos educativos.

4. Estructura curricular

4.1. Competencias profesionales

A la pregunta sobre cuáles son las competencias y habilidades necesarias para formar un profesional comprometido-ética y técnicamente con las políticas públicas y la educación formal en su país, los docentes respondieron que:

- el trabajo interdisciplinario es clave, pudiendo generar un diálogo constructivo con otros colegas;
- aprender a generar y sostener un discurso desde la virtualidad después de esta pandemia tan necesario;
- tener una visión de lo educativo más macro, más global sin descuidar las especificidades
- el desarrollo del pensamiento crítico es decisivo, aguzando la curiosidad

por el conocimiento y por la búsqueda de la verdad, las posibilidades de reflexionar y argumentar críticamente y transformar constantemente, cómo hacer una evaluación-diagnóstico, una intervención psicoeducativa, un seguimiento. Aquí se cuenta con un factor diferencial de la especialización en psicología educativa de la Universidad Católica de Colombia: los ejercicios de investigación, a través de dos semestres de trabajo en metodología, en los cuales los estudiantes actualizan y fortalecen sus competencias básicas en investigación, haciéndoles más rigurosos, centrandose en evidencias sus aproximaciones a la evaluación, la intervención y el seguimiento de los procesos que promueven;

- contar con una mente muy analítica, donde la capacidad de observación es fundamental, tratando de encontrar causas, efectos, con una aproximación holística a las problemáticas y contextos, reconociendo lo importante de la educación, sus fortalezas;
- tener un amplio y actualizado conocimiento de su disciplina, de la normatividad vigente, de las políticas públicas pertinentes a su campo de acción;
- tener competencias para la vida como un ser humano integral, ser una persona comprometida con su disciplina, responsable, con un pensamiento flexible, con compromiso y regulación emocional, afectivo, empático de poder ponerse en los zapatos de la otra persona;
- tenga rigurosidad ética y deontológica, además que este componente ético sea transversal a todas sus actuaciones y procesos, p.e., promover la confidencialidad le permite tener credibilidad, aunque tener el conocimiento y entrenamiento para tomar decisiones e identificar en qué casos puede no mantener esa confidencialidad;
- la posibilidad que los estudiantes gestionen su vida profesional dentro de las instituciones y se ganen su status, unido a su propio desarrollo personal, que tengan, p.e., la dimensión comunicativa desarrollada, que sepan expresarse acertada y asertivamente, relacionarse adecuadamente con las demás personas y profesionales;
- que tenga una gran capacidad de escucha, de análisis, de interpretación de la realidad, de las necesidades y posibilidades de las comunidades y grupos con que trabajan, ayudando a gestionar soluciones, así como el componente socioafectivo;

- tener capacidad y flexibilidad para aprender a distintos niveles, pudiendo traducir literalmente el conocimiento técnico a diferentes grupos poblacionales;
- el trabajo en equipo es clave, con claros liderazgos del psicólogo educativo, propiciando desempeños de alto nivel; y,
- que sepan trabajar la prevención, la promoción de la salud, con ejercicios prácticos de aplicación.

4.2. Formación teórica

En cuanto a la formación teórica que se imparte en psicología para trabajar en el ámbito educativo, los docentes aportan lo siguiente:

- de manera general todos los estudiantes de pregrado en psicología reciben formación en áreas básicas, en otras complementarias que son propias del campo educativo, conocer las diferentes escuelas psicológicas. P.e., desde la línea de procesos psicobiológicos se hace énfasis en las relaciones entre psicología, neurociencias y educación, p.e., retomando la senso-percepción y su papel en los procesos de aprendizaje, de igual manera con la motivación, la emoción, la atención, la memoria, buscando que el estudiante relacione la formación básica en psicología con lo educativo. P.e., la formación en procesos básicos, psicología del desarrollo, los mecanismos de aprendizaje, pasando por el abordaje de científicos claves (Piaget, Vygotsky, Bandura, etc.) hasta los procesos complejos y la preparación para las prácticas y la profesionalización como psicólogos;
- se destaca que la especialización en psicología educativa de la Universidad Católica de Colombia tiene una trayectoria de casi 30 años, en la que ha mantenido una identidad en la formación de profesionales haciendo énfasis en las competencias educativas y laborales, trascendiendo la labor del psicólogo educativo en lo escolar, acogiendo la diferenciación que hace la APA entre psicología escolar y psicología educativa. No obstante, en algunos pregrados se tiene una especie de “vicio” en la formación teórico-práctica del psicólogo educativo al recurrir a muchos ejemplos venidos de la psicología clínica, que se traduce en que en la práctica profesional hagan actividades clínicas más que psicoeducativas. Por esta razón, en la especialización se hace énfasis en la formación en los modelos y estrategias

pedagógicas y didácticas, el manejo de la casuística de los problemas escolares desde la didáctica, la pedagogía, la resolución de conflictos no punitivamente sino pedagógica y restaurativamente; a su vez trabajar también los procesos de enseñanza, aprendizaje, evaluación p.e., en y con las comunidades;

- a la par se hace un trabajo intenso de formación en los diferentes modelos, perspectivas y enfoques de explicación del aprendizaje, como los socioconstructivistas, el histórico-cultural o el conductual-cognitivo; constantemente preguntarse por lo epistemológico en esos procesos de enseñanza aprendizaje, en las problemáticas propias de los contextos educativos;
- que las estrategias y técnicas cuanti y cualitativas de evaluación y diagnóstico se puedan aplicar a lo educativo, p.e., a lo formativo con grupos de estudiantes, docentes, padres y madres de familia; de igual manera en los procesos de intervención;
- la parte ética es fundamental y transversal, asumiéndonos como educadores y reconociendo y entendiendo la diferencia, que a su vez implica entender la diversidad y el respeto de la otra persona. Un aspecto clave e intencionado en la formación del psicólogo y del especialista en psicología educativa es el de la autonomía, comenzando por comprender que, por cada hora presencial, de clase con un docente, ha de invertir por lo menos dos de su tiempo en trabajo independiente, en preparación de sus trabajos de clase, las evaluaciones, y sobre todo la profundización y comprensión de los temas abordados en clase y ojalá conciliados con sus propios intereses personales y profesionales;
- unido a lo anterior, también se hace formación en la normatividad vigente, en las políticas públicas que aplican a los procesos psicoeducativos en diferentes problemas, necesidades, escenarios y poblaciones; esto conlleva a promover una formación en la intra e interdisciplinariedad, que se establezca un diálogo productivo entre la psicología organizacional con la educativa, la comunitaria, la clínica, pero también con el trabajo social, la psicopedagogía... y lograr sinergias que favorezcan su trabajo;
- la formación en la parte metodológica es la columna vertebral del proceso de enseñanza aprendizaje con los psicólogos educativos, la forma cómo hacemos nuestro trabajo. En este sentido se reitera la fortaleza que tiene

la psicología en la Universidad Católica de Colombia en relación con la investigación desde el pregrado, pasando por las especializaciones hasta el doctorado. Ese ejercicio de investigación permite al estudiante relacionarse con su contexto laboral desde otros lugares, analizar su quehacer, cuestionarlo y trascender lo teórico;

- unido a lo anterior, en el pregrado en psicología también se hace énfasis en formación en psicometría y se afianza en la especialización, traducido en el uso de diferentes pruebas psicológicas (de actitudes, aptitudes, para evaluar la adaptación escolar, para realizar orientación vocacional, profesional y para lo laboral, para medir constructos cognitivos, para evaluar el desarrollo psicológico o las necesidades educativas especiales), asumidas como una herramienta más, que han de contextualizarse con cada persona;
- el énfasis en el aprendizaje y sus conexiones es otro elemento diferenciador de la formación del psicólogo educativo en Colombia. No hay propiamente una asignatura que se denomine aprendizaje, sino que transversaliza toda la formación, el ciclo de vida (p.e., con la psicología del desarrollo humano), las competencias que se vinculan con el aprendizaje;
- de manera general, esta formación teórica prepara a los estudiantes de pregrado para realizar sus diferentes prácticas, que en el caso de los estudiantes de la especialización en psicología educativa corresponde a los ejercicios de investigación, en los que se destaca el abordaje de temas que interesan a las comunidades educativas como la educación sexual, la convivencia, la deserción, la orientación vocacional, las necesidades educativas especiales, entre muchos otros; y,
- Algún docente plantea una formación por dimensiones, entre ellas la cognitiva, la socioafectiva, la comunicativa, la corporal. Esta última, cuestionando la forma en que vivimos, las dificultades para promover el autocuidado, la situación de cansancio que agobia, estresa y que nos invita a fortalecer el desarrollo corporal. En síntesis, este docente nos invita a cultivar el ser, el sujeto existencial más que el profesional. En este sentido, en Colombia necesitamos abordar y profundizar en temas desafiantes como el trauma, la culpa, el olvido, cómo afrontar p.e., la agresión y

la violencia, derivadas en acompañamiento afectivo, psicosocial, que permeen diferentes escenarios como el sector productivo, social y cultural.

4.3. Actividades prácticas

Con respecto a las actividades de prácticas se desarrollan para trabajar en el campo de la psicología educativa los docentes entrevistados aportan los siguientes elementos:

- se reconoce la importancia de las prácticas en el pregrado en psicología y de los ejercicios de investigación en la especialización en psicología educativa, en la que se confronta el saber teórico con las realidades, y a partir de allí se dimensiona el rol del psicólogo educativo con sus posibilidades y limitaciones;
- algunos estudiantes de pregrado en psicología se inquietan por entender la organización de la práctica y no caer en una práctica solamente operativa, o con solo actividades administrativas, porque comprenden que han estudiado y se han formado para un ejercicio integral de la psicología educativa, que necesitan tener buenos modelos en sus supervisores y psicólogos de base en las organizaciones en que hacen su práctica. En este contexto, se cuenta con una asignatura de campos aplicados, en este caso de la psicología educativa, donde se trabaja toda la parte teórica a través de estudios de caso que se enriquecen y confrontan con ejemplos de su práctica en organizaciones e instituciones. Esto también se retoma en la especialización. Uno de los elementos claves de aprendizaje para la práctica es el saber hacer una evaluación o diagnóstico, recibiendo información de diversos actores (estudiantes, profesores, directivas, padres y madres, egresados) y proponiendo tanto el fortalecimiento de estrategias, programas y actividades que “funcionen” como de nuevos que puedan mejorar las condiciones de la población con la que se trabaja;
- algunos docentes observan que en Colombia la formación del psicólogo educativo, es más bien de psicólogo escolar y de un psicólogo consejero, por ello invitan al estudiante a gestionar su vida profesional dentro de las instituciones, ampliando los roles y acciones. En este contexto, a diferencia del psicólogo clínico, el educativo hace más un trabajo grupal; diseña procesos psicoeducativos (p.e., de taller); hace promoción y prevención y desarrolla actividades en este sentido; asesoran y/o lideran los proyectos

transversales (educación sexual, educación para la paz, etc.); hacen entrevistas a las familias, a los docentes que ingresan a la institución; en algunos casos sugieren líneas para la organización curricular; es decir, se tiene un ejercicio de práctica muy completo y exigente;

- no obstante lo anterior, algunos docentes plantean alrededor de tres campos de práctica en pregrado asociados a la psicología educativa: 1) en las escuelas; 2) en las comunidades (se menciona la experiencia comunitaria de Yomasa, en la que se hicieron diferentes intervenciones psicoeducativas, una de ellas con madres cabeza de familia en un trabajo con fomi y origami, e incorporaban un trabajo importante como mujeres emprendedoras); 3) los laboratorios de psicología, en los que la práctica estaba vinculada al diseño y desarrollo de objetos virtuales de aprendizaje para el manejo de material psicométrico. En cada uno de estos escenarios, los estudiantes tienen que conocer y diferenciar muy bien las metodologías para facilitar la adquisición de las competencias que se requieran;
- a partir de la última reforma curricular de la especialización (2019), los docentes de las diferentes asignaturas se esfuerzan por realizar actividades prácticas en clase que simulen la realidad, partiendo de identificar algunos de los principales problemas, necesidades y oportunidades que afrontan los psicólogos educativos en el campo de la educación. Por ejemplo, a los estudiantes se les explican las diferencias entre lo pedagógico, didáctico, lúdico, los elementos curriculares que se tienen en cuenta para revisar lo pedagógico. Asimismo, en algunas asignaturas los estudiantes reciben una formación en competencias que han de traducir en formular y diseñar una clase y proceso formativo empleando diferentes didácticas y tomar el contexto de sus compañeros de clase como un escenario para realizar la actividad, recibir retroalimentación calificada de sus compañeros y del docente e ir perfeccionando su propuesta hasta alcanzar los objetivos o resultados de aprendizaje propuestos. De igual manera sucede con el diseño, formulación y gestión de proyectos educativos en diferentes contextos y poblaciones; o en el módulo de consultoría en el que hacen todo el proceso, paso a paso, hasta construir p.e., un emprendimiento, un negocio propio, ofreciendo servicios con valores agregados y respondiendo creativamente a situaciones psicoeducativas diversas. Sin embargo, los docentes reconocen que las actividades laborales que desarrollan los

estudiantes de la especialización son un muy buen ejemplo, que no se necesitan simulaciones, sino formalizar esas experiencias y construir sobre las mismas. De esta manera, cambia la perspectiva por ejemplo de la nota o calificación en un trabajo específico o en la asignatura, a un criterio más ético y de compromiso con su institución y la calidad y viabilidad de la propuesta de intervención educativa que construyan y después propongan;

- se hace énfasis en que a través de la práctica que realizan los estudiantes de pregrado, el estudiante está modelando, enseñando con su ejercicio de profesional en formación, sus propias estrategias pedagógicas, didácticas, evaluativas, de indagación por la realidad, las concepciones que tiene de educación, la práctica de esos procesos psicológicos básicos o complejos; y,
- un docente de los entrevistados plantea “cuatro paquetes” por los que tiene que responder un practicante de pregrado en psicología educativa en una institución escolar: 1) formación, educación e información en diferentes temas como la educación sexual, en lo familiar, en lo psicosocial; 2) tenemos que trabajar en los ambientes educativos en relación con los hábitos, métodos, técnicas, estrategias de estudio eficaces; 3) lo vocacional, con la educación para la vida, que incluye la gestión para las pruebas de estado que se presentan en diferentes niveles hasta el pregrado; 4) padres y madres de familia y el manejo del tiempo libre, del tiempo extra, el tiempo fuera de la institución educativa, donde se espera que el psicólogo en formación lidere talleres con estos padres y madres sobre procesos de formación para la vida, el manejo del tiempo libre y para el comportamiento de sus hijos e hijas fuera de la escuela.

5. Tendencias teóricas

5.1 Desafíos de la enseñanza

Los docentes entrevistados consideran los siguientes desafíos para la enseñanza de la psicología en general y de la psicología educativa en particular:

- el estudiante ha de estar en capacidad de desarrollar proyectos en instituciones educativas y no educativas, teniendo una visión holística de las mismas;
- siguiendo en la línea de los proyectos, el estudiante ha de estar en capacidad de valorar las diferentes problemáticas, diagnosticarlas y

proponer alternativas desde la educación no formal en, p.e., educación para el trabajo, otras formas de educación informal, pudiendo utilizar el marco lógico;

- los retos de la virtualidad en la formación en general y en particular de los psicólogos educativos es un tema que ha de asumirse y gestionarse con sus bondades y limitaciones;
- lograr que los estudiantes “desescolaricen” la psicología educativa, que observen lo educativo en diferentes ámbitos;
- que la sociedad aprecie el trabajo que hacemos los psicólogos educativos, desde el Estado mismo;
- diferenciar la psicología educativa de la clínica, haciendo que el psicólogo educativo tenga un rol protagónico en el componente psicoeducativo en diferentes instituciones, con una alta capacidad contextualizadora de los estudiantes;
- esforzarnos por conocer la procedencia de los estudiantes e intentar contextualizar lo que enseñamos a esas diferencias, si bien no se trata de que si viene de lo rural le hablemos solo de lo rural, sino de tener flexibilidad del conocimiento que se imparte, de tal manera que el estudiante pueda tratar de adaptar e implementar esos saberes y acciones en los contextos de donde viene. Importante la abstracción, pero con ese componente contextual; que el estudiante aprenda construyendo, que comprenda que hay muchas formas de hacer las cosas empleando diversos recursos;
- el estudiante ha de conocer mucho del contexto legal y normativo del país dada su alta dinámica, estar en permanente actualización y la formación continuada ha de aportarle en este sentido. Algún docente menciona lo vertiginoso que es la emisión de normatividad en el sector educativo y plantea que muchos estudiantes en psicología están inmersos en las instituciones educativas, haciendo sus prácticas, pero no conocen que el un Proyecto Educativo Institucional (PEI), que rige todo el proceso formativo, con unos objetivos claros;
- La enseñanza de la psicología educativa ha de posibilitar el que el estudiante confronte permanentemente la parte teórica con la práctica, con la realidad, de tal forma que sientan, p.e., que la especialización sí les aporta en su desarrollo profesional;

- a pesar de la heterogeneidad de los grupos que llegan a la especialización, la enseñanza ha de hacer un esfuerzo por conocerles, conocer sus dinámicas, lo que proponen, sus preguntas particulares; de otro lado, tenemos estudiantes en la especialización con diferentes edades, unos ya adultos y otros muy jóvenes, tenemos que lograr conciliar esas generaciones y experiencias a través del proceso formativo. En el caso de los más jóvenes del pregrado, hemos de apoyarles con el desarrollo de sus habilidades blandas, incluida la comunicación asertiva, la empatía, la regulación emocional, y esto se ha de realizar en un tiempo récord de un semestre dadas las actuales disposiciones en cuanto a las prácticas. Vivimos en un país con altos niveles de violencia que incide en todas nuestras relaciones, por ello se ha de promover procesos más sanos de relación, desde el reconocimiento de la diferencia, desde la alteridad;
- nos hemos de replantear las estrategias de evaluación que utilizamos, y que esto sea parte del proceso de formación;
- uno de los aportes de la pandemia fue obligarnos a aprender de las tecnologías y su incidencia en la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación;
- la ética ha de transversalizar todo el proceso formativo, siendo el psicólogo educativo un buen mediador para el desarrollo ético en las instituciones y organizaciones donde trabaje, es te es un reto gigantesco;
- hemos de tener intencionadamente en cuenta la formación personal tanto del estudiante, como el reconocimiento del que los docentes también estamos en constante aprendizaje;
- el psicólogo educativo ha de formarse en estrategias de liderazgo, que lidere equipos de trabajo y esta puede ser una importante diferencia con la psicología clínica de consultorio;
- que el estudiante entienda que la generación de productos psicológicos es uno de los aspectos más interesantes de la psicología educativa, y esto redunde en ampliar el campo y rol de acción y explorar nuevas alternativas en el ejercicio de la psicología educativa;
- que nuestro psicólogo educativo tenga una mentalidad bien abierta, que sepa interpretar el espíritu de sus tiempos, que acceda a comprender y asumir la diversidad en todas sus expresiones;
- esos grupos heterogéneos de estudiantes generan diversas presiones en el

proceso formativo, p.e., algunos que no son psicólogos quisieran tener esta formación durante la especialización y ello no es posible, pero podemos acercarnos a las generalidades, comprenderlas;

- la actual pandemia por Covid-19 ha evidenciado las inequidades y desigualdades, entre ellas la calidad de la educación, y cómo la psicología educativa puede aportar en su superación; y,
- la formación del psicólogo educativo ha de promover la agremiación, y desde allí poder mejorar las condiciones laborales, hacer “ruido” con respecto al amplio rol del psicólogo educativo, pero también hacer incidencia en el diseño y realización de las políticas públicas, y esto último sí que es un desafío grande, p.e., que todas las instituciones de educación formal tengan un psicólogo educativo, y luego hacer el cálculo de cuántos se necesitan por cien o mil estudiantes, y especializarse por ciclo vital, sobre todo en infancia y adolescencia.

6. Tendencias metodológicas

6.1 Experiencia exitosa

Son variadas las experiencias exitosas que comparten los docentes entrevistados:

- derivado de la pandemia, se construyó un proyecto de transición para los estudiantes que venían de la educación virtual a la presencial, y esto se constituyó en un proyecto exitoso;
- se ha logrado disminuir la deserción estudiantil en la educación superior en algunos lugares fuera de Bogotá a partir de diferentes proyectos que trabajan sobre la violencia, la realidad social;
- en relación con lo anterior, se hizo un proyecto de prevención de la deserción escolar con estudiantes del Sena (Servicio Nacional de Aprendizaje), con formación técnico laboral, resignificando este tipo de formación, que aplicando el marco lógico permitió desagregar el problema y afrontarlo de manera apropiada;
- el trabajo con el tema de competencias ha permitido recurrir a algunas didácticas ancestrales (p.e., el Unbuntu, la Quaestiao, la Collatio académica), donde los estudiantes terminan apropiándolas y conjugándolas con otras

didácticas modernas, aplicándolas a diferentes contextos, volviéndose muy creatives;

- a partir del trabajo en la asignatura de consultoría educativa, se acompañó a una estudiante a generar un proyecto de psicoeducación en el gimnasio de su novio, trabajando tanto la salud física como la mental, haciendo prevención de problemas relacionados con la alimentación, con la vigorexia, al consumo exagerado de nutrientes, de tal forma que este programa le dio un factor diferencial al gimnasio;
- con el grupo de teatro de la Universidad Católica de Colombia, se montaron diferentes casos en los que los actores actuaban, con tanta solvencia que muchos de los espectadores pensaban que realmente ellos estaban pasando por esas situaciones. Los estudiantes de la práctica de pregrado en psicología educativa tenían que hacer la evaluación y el manejo psicoeducativo de estos consultantes. En muchos casos se les preguntó a los actores por la forma en que los habían atendido y mencionaban que a esos estudiantes les faltaba empatía. Esos juegos de roles sirvieron mucho para ejemplificar situaciones problemáticas y la puesta en acción de diferentes competencias para reconocerlas, evaluarlas y proponer intervenciones psicoeducativas;
- la especialización en psicología educativa tuvo una reforma curricular en 2019, que se comenzó a implementar a partir del segundo semestre de 2020. Una de las asignaturas que ya existía pero que fue ajustada es la de Desarrollo de contenidos y formas de evaluación por competencias de procesos psicológicos. En la especialización tenemos principalmente dos tipos de estudiantes: educadores y psicólogos. Esta asignatura toca temas en los que los educadores deberían fluir y no es tan así. El curso básicamente es de planeación, de diseño curricular, pasando por la preparación de contenidos, de formación y evaluación, de diseño por competencias. Tanto psicólogos como educadores elaboran evaluaciones en términos de habilidades iniciales y habilidades finales, muchos de ellos se sienten capaces y están pensando seriamente en implementar este modelo en sus lugares de trabajo, capacitando docentes. Esto nos reafirma la noción de que la evaluación por competencias no es solo de los psicólogos sino también de los educadores, transformando el modelo colombiano tradicional, cambiando de prácticas, generando otros espacios, otras dinámicas de apropiación del nuevo conocimiento por parte de los estudiantes. Por lo

que reportan los docentes, estas son unas dinámicas mucho más amables, más efectivas en el proceso de enseñanza aprendizaje, estos cambios se van ojalá a escalar hacia distintas instituciones y organizaciones educativas;

- Otra experiencia exitosa tiene que ver con las prácticas en psicología educativa con estudiantes de pregrado. Un buen inicio de prácticas es un predictor de éxito de los estudiantes y futuros profesionales. Nuestro ejercicio de psicología educativa casi nunca es de corto plazo, entonces es fundamental un inicio de prácticas con entusiasmo, planeación, amabilidad, cordialidad, con disponibilidad de llevar a cabo proyectos psicoeducativos, independientemente de la pobreza de recursos, de instalaciones, de necesidades;
- la práctica bien realizada y supervisada puede llegar a cambiar a un estudiante. En algunos casos los estudiantes llegan desubicados, ansiosos porque no saben cuál es realmente su rol en la institución educativa, y allí estamos los supervisores y psicólogos de la institución, brindando orientación, acompañando, modelando formas de afrontar esas realidades y resolverlas. Al final de la práctica, que se asume como un espacio laboral-profesional, contamos con estudiantes empoderados, que saben hacer su trabajo, que se exigen en términos de calidad, de buen trato, de sensibilidad social, hasta su presentación personal cambia, realmente se apropian de su rol y son reconocidos por ello;
- En la especialización tuvimos dos profesionales que rompían con esa dicotomía de ser educadores o psicólogos. Una de ellas era arquitecta y la otra profesional en salud ocupacional. En la entrevista de admisión, inicialmente se les dijo que lo mejor era hacer la especialización en psicología organizacional, a lo que argumentaron que estaban convencidas de hacerla en educativa por su énfasis en competencias, que un operario de su empresa había muerto por no seguir las normas de bioseguridad que ellas le habían enseñado en varias ocasiones, con diferentes ejemplos. Su propuesta de ejercicio de investigación fue sobre el diseño y elaboración de un proceso de formación en seguridad laboral por competencias, dirigida a personal de varios oficios de construcción. Fue una propuesta muy interesante porque de lo que se trataba no era de convencer discursivamente sino de proponer estrategias para preservar su vida;
- Otra experiencia exitosa la hizo una estudiante: un ejercicio de planeación

de competencias a partir de un huevo. Se trataba de construir un proyecto para que un huevo no se quebrara si lo lanzas desde un tercer piso. Fue un ejercicio que nos hizo recurrir a diferentes tipos de conocimiento (p.e., en física, ensayo y error, sobre competencias ciudadanas, comunicación), con trabajo en grupo. Este ejercicio lo venía trabajando exitosamente con personas adultas;

- En la asignatura de Psicología, neurociencias y educación, exactamente en el módulo de neurodidáctica de la especialización realizamos una carrera de observación, en el aula virtual. Los estudiantes en sus horas de trabajo independiente, resuelven diferentes casos típicos de lo que generalmente ocurre en el contexto educativo, una especie de motivo de consulta. Entonces los estudiantes encuentran diferentes recursos en el aula virtual para poder no solo identificar cuál es el proceso cognitivo que de pronto puede estar afectando al estudiante desde la teoría de modificabilidad estructural cognitiva, sino que también encuentran una serie de instrumentos de evaluación, identificando cuál es el más apropiado y finalmente desde el círculo de neurodidáctica, plantear y sustentar cuáles serían las actividades de intervención que van a aplicar en el caso, involucrando a diferentes actores (padres, madres de familia, docentes, sus pares). Surgen preguntas como: ¿qué haría si tiene la oportunidad de orientar al docente para que él lo haga? ¿qué harían y cómo sería con los padres y madres de familia? De manera general se tiene una amplia aceptación del ejercicio por parte de los estudiantes, y el aprendizaje vicario al observar las experiencias y respuestas de sus demás compañeros, termina enriqueciendo aún más el proceso;
- por último, se plantea una experiencia en etnoeducación, a través de la cual los estudiantes logran reconocer a la otra persona en su individualidad y de reconocerse a ellos mismos no solo en el rol de psicólogos educativos sino como seres humanos. El respeto por su cultura, sus comportamientos y rituales, la comprensión de los mismos hace que se eduque de hecho en la diversidad y que tenga implicaciones para la institución educativa en p.e., su manual de convivencia, que ha de adaptarse y permitir la inclusión de las poblaciones indígenas, afro, gitanas, y a cualquier otra como los sectores sociales LGBTIQ+.

6.2 Supervisión de prácticas

La supervisión de prácticas se hace específicamente en el pregrado de psicología, los docentes aportan lo siguiente al respecto:

- los contextos de práctica en psicología educativa giran prioritariamente en las instituciones educativas formales. En la gran mayoría de ellas, se reconoce el papel del psicólogo educativo, que van desde la asesoría en orientación vocacional, profesional y para el trabajo, al diseño y realización de proyectos especiales, pasando por la valoración de las dificultades de aprendizaje y, de ser el caso, su remisión y la solicitud de vinculación de la familia y profesores en el proceso. En muchas ocasiones se presentan situaciones o problemáticas que desbordan las responsabilidades del psicólogo educativo y es donde ha de aprender a pedir ayuda, apoyarse en el gobierno escolar y sentar su posición que ha de ser más de índole psicoeducativa que punitiva, de respeto y titularidad de los derechos, en balance con las responsabilidades y deberes de las personas implicadas;
- en esta supervisión se promueve que el estudiante comprenda la realidad institucional y a partir de allí diseñe y realice proyectos psicoeducativos que incluyen algunos o todos los integrantes de la comunidad educativa. En este caso es interesante cómo el estudiante diferencia a esos actores: una situación es el estar entre universitarios y lo que ello implica cognitiva, emocional y comportamentalmente, y otra muy distinta estar con niños, niñas y adolescentes. Descifrar este tipo de situaciones y poblaciones es clave para desarrollar la experiencia de profesionalización a través de la práctica
- se hace énfasis en ir más allá de lo educativo a la perspectiva psicoeducativa, es decir, a identificar las estrategias que redunden en un mejoramiento de su rendimiento escolar, su salud mental-socioemocional en la institución, la misma psico-orientación, facilitar el afrontamiento adecuado de dificultades cotidianas y en algunos casos en lo relacionado con las identidades incluida la sexual y el consumo de sustancias psicoactivas (SPA), haciendo prevención, desde una concepción integral de la educación
- el trabajo comunitario demanda afinar las competencias, leer el contexto y tomar decisiones concertadas como las personas que se benefician. En una práctica de último semestre, se nos solicitó apoyo pedagógico en un

contexto no formal, un hogar comunitario, los días sábados, donde se “cuidaban” niños cuyos padres, por razones laborales, no podían cuidarles o preferían no dejarles en casa solos. En el hogar se les daba alimentación, a pesar de tener diferentes recursos didácticos las personas adultas que los cuidaban, no eran profesores, no había un currículo, ni una malla curricular, eran solo aulas, estaban protegidos bajo techo. Esta situación desafiante fue asumida por el grupo de practicantes y transformada dejando capacidad instalada en a la comunidad

- la supervisión de prácticas permite observar el desarrollo de los procesos de profesionalización del estudiante en el día a día, tomar decisiones argumentadas, basadas en evidencias, contextualizar las teorías, otras experiencias en contextos diferentes pero que pueden aportar elementos para entender lo que sucede y cómo abordarlo y tramitarlo. Se emplean diferentes recursos pedagógicos y el estudiante va observando que él en sí mismo es la caja de herramientas, y que puede trabajar en ambientes deprimidos o mejor dotados, pero que es su trabajo creativo y comprometido el que marca la diferencia
- derivado de lo anterior, se observa en la supervisión de prácticas un proceso ascendente de comprensión del rol del psicólogo educativo, de las competencias que van poniendo en juego, del desarrollo personal del mismo practicante hasta asumirse como un profesional y afrontar las responsabilidades que le encomienden en la organización o institución, de acuerdo con su filosofía, cultura institucional y normas internas
- en el escenario propio de la práctica, el estudiante se enfrenta a situaciones en las que de acuerdo con su criterio profesional ha de tomar decisiones en tiempo real. La supervisión de prácticas es un muy buen escenario para valorar estas decisiones, analizarlas, escuchar a sus pares, e ir aprendiendo de las mismas. Se espera que a medida que avanza la práctica, el estudiante adquiera cada vez mayor autonomía y experiencia que le permita sopesar diferentes alternativas y tomar las más apropiada en ese contexto, población y momento concreto
- en la supervisión de prácticas la metodología de análisis de casos es clave, porque permite ejemplificar diferentes intervenciones psicoeducativas, con casos específicos que pueden generalizarse con la cautela necesaria, y contar con referentes cercanos a esas realidades

- son diversos los temas que se trabajan en la supervisión: desde aspectos eminentemente legales y normativos, a problemas concretos de aprendizaje, necesidades educativas especiales, problemas de convivencia, asociados con la vivencia de la sexualidad, la crianza misma, entre muchos otros, que demandan intervenciones no solo individuales sino grupales, a veces con las escuelas de padres y madres de familia, las directivas de la institución o las personas de apoyo administrativo. Entonces la supervisión es un gran reto y ha de contar con profesores experimentados y comprometidos. Esto no impide que en algunos casos a los estudiantes practicantes se les impongan determinadas actividades que no tienen que ver con sus roles como psicólogos educativos, y es allí donde se ha de tener un apoyo de la universidad para evitarlos y posicionar lo que hacemos, manteniendo un seguimiento de los acuerdos a que se llegue; y,
- como dato histórico interesante está el que en Colombia se podían hacer prácticas tanto de psicología educativa como de clínica, y muchas instituciones educativas siguen pidiendo este tipo de practicantes. Ahora solo se hace educativa, y queda claro que en casos que lo ameriten se pueden remitir a especialistas en diferentes áreas, entre ellas la de clínica. De otro lado, la supervisión de prácticas en psicología educativa también se ha hecho en otros escenarios diferentes al escolar, destacándose p.e., el hospitalario, el comunitario y en menor medida el laboral.

6.3 Supervisión de prácticas

Derivado de todo lo anterior los docentes consideran los siguientes como los principales retos para las prácticas en psicología educativa:

- ¿Qué tantas posibilidades tiene un practicante de proponer, diseñar y desarrollar propuestas psicoeducativas, contando solo con un semestre de prácticas?
- lograr reconocimiento social e institucional del rol del psicólogo educativo;
- que el estudiante practicante logre encontrar las problemáticas significativas, es decir, que vaya con una mentalidad que le permita indagar, preguntarse, trascender el sentido común, que sean pertinentes a la psicología educativa;
- un reto de la práctica en estudiantes de la especialización en psicología educativa aduce a su heterogeneidad, ¿cómo lograr “homogeneizar” esos

diferentes niveles de conocimiento sobre lo educativo y lo psicológico? más aún ¿cómo mantener esas miradas diferenciadas de lo psicoeducativo, que en vez de ser una dificultad sean una fortaleza? a esos retos se enfrenta la práctica de la psicología educativa;

- las condiciones socioeconómicas y de oferta laboral llevan a que una gran cantidad de psicólogos trabajan el sector educativo sin tener formación específica en el campo, y esto genera serias dificultades en su desempeño e idoneidad;
- aún existe en el país la percepción que ir al psicólogo es porque se está loco, hemos de hacer importantes esfuerzos por seguir cambiando estos estereotipos, demostrando que buscar ayuda psicológica permite realizar ajustes importantes a los estilos de vida, afrontar mejor los retos que se presenten, mejorar nuestros niveles de autocrítica que nos permitan seguir construyéndonos como seres humanos integrals;
- los dilemas éticos están a la orden del día en el trabajo en psicología educativa, por ello hemos de aprender a tramitarlos, resolverlos bajo los principios del código ético y deontológico que nos rige. Pero también es ético el que el psicólogo educativo sea competente científicamente, tenga la capacidad de orientar procesos para superar dificultades o problemas claves en las organizaciones con rigurosidad;
- otro reto de la práctica de la psicología educativa es el de poder hacer sinergias con otros profesionales de la misma y otras disciplinas, con otras entidades gubernamentales (de salud, protección, justicia) u organizaciones de base comunitaria, y avanzar en las prioridades de la organización, comunidad o institución en la que estemos laborando;
- uno de los retos que atraviesan toda la práctica de la psicología educativa es el de las condiciones laborales y económicas. Alguno de los entrevistados textualmente plantea: “no (debemos) regalarnos tanto también, porque en los colegios en este momento también pagan muy poquito, porque al psicólogo educativo lo ponen a hacer de todo, pero realmente el salario no corresponde con todo lo que le ponen hacer.” Este es un aspecto clave para el bienestar de los profesionales y del reconocimiento social y estatal que se le da a la psicología educative;
- ojalá se pueda contar con algún tipo de práctica supervisada en la especialización, como ocurre con la de psicología clínica, además que se

- trabaje en los diferentes campos y áreas de la psicología educativa y p.e., con todos los actores de la comunidad educativa, no solo con profesores o estudiantes, también con las directivas, egresados, comunidad adyacente;
- uno de los retos claves es el de iniciar cada vez más temprano la práctica en psicología educativa y durante mucho más tiempo dentro de la formación de los mismos. En este sentido debería aplicarse que en cada institución educativa trabajase un psicólogo educativo;
 - Colombia es un país por definición diverso, entonces tenemos el reto de comprender y asumir la interculturalidad que se manifiesta en la vida social, familiar. Entonces es un desafío leer bien la cultura. P.e., el psicólogo educativo debe abordar el fenómeno de la sexualidad con solvencia científica, pedagógica, dándoles a las personas mayores herramientas para tener una vida activa, feliz, sana equilibrada;
 - el ámbito socioemocional de la persona también es un reto en las prácticas, cómo formarlo en el practicante, desde su misma regulación emocional hasta el trabajo con las comunidades educativas, en ambientes cargados de violencias, en síntesis, aportar al desafío social de convivir en paz, de tramitar adecuadamente las emociones; nuestros maestros necesitan mucho de este aspecto;
 - la práctica también ha de permitir identificar y comprender el currículo oculto y no sólo el formal, en ese currículo oculto se mueve la vida real de toda la comunidad educativa; y,
 - en las prácticas deberíamos incluir un módulo de competencia escrita y comprensión lectora, encontramos que muchos de nuestros practicantes literalmente no saben hablar bien y tampoco comunicarse por escrito, con las consecuencias negativas que ello puede traer. Esto también va en la línea de estar informados, de la realidad nacional y mundial, pero también de los desarrollos sociales, tecnológicos, científicos de la educación, de la psicología. Si trabajamos con niños, niñas, adolescentes y personas jóvenes, es un imperativo estar informados, hablar su mismo lenguaje, ponernos en sus zapatos. El primer responsable de su formación es el propio estudiante, hemos de generarle esta conciencia y que se movilice constantemente en este sentido.

7. Sugerencias y aportes

Las principales sugerencia y aportes que formularon los docentes entrevistados fueron:

- En el proceso formativo ha de haber un diálogo constante entre los profesores que estén a cargo y los contenidos, metodologías y didácticas que utilizan. Es decir, darle una identidad al programa a partir de un trabajo en equipo, concertado e intencionado. Esto lo percibe el estudiante y en las evaluaciones podemos tener un balance de qué tanto lo estamos logrando;
- en este mismo orden de ideas, hemos de conformar o afianzar redes de profesionales, instituciones, locales, regionales, nacionales e internacionales. La virtualidad es una buena herramienta para lograrlo. Esto trae unos beneficios a todo nivel: el intercambio cultural, de saberes, el realizar estudios interculturales, proponer alternativas más globales, realizar capacitaciones con pares, p.e., en la internacionalización del currículo;
- en este contexto, muchas veces trabajamos por el cambio de las personas con quienes laboramos, pero son los docentes, en este caso los psicólogos educativos los que han de hacer primero el cambio, a partir de procesos permanentes de autorreflexión, de autocrítica, que los procesos de enseñanza-aprendizaje en las últimas décadas han tenido unos cambios vertiginosos y que ello seguirá y esto ha cambiado el rol del docente como única fuente del conocimiento. El estudiante me enseña cómo le enseño yo, ellos tienen acceso a fuentes de información que nosotros a veces ni conocemos, hemos de ser humildes, no lo sabemos todo. Aquí hemos de recordar esas máximas de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a tener;
- seguir afianzando las competencias y habilidades investigativas en la especialización, motivar el indagar, preguntar, desmitificar, superar lo superficial;
- que el psicólogo educativo sea un enamorado de su disciplina, a partir de su complejidad e impacto en la sociedad del conocimiento;
- hemos de avanzar en la organización gremial de los psicólogos educativos, lo mejor a instancias del Colegio Colombiano de Psicólogos -COLPSIC-, esto nos permite entre muchas otras cosas, fortalecer nuestro rol, obtener

- más reconocimiento social e institucional, participar en el diseño, formulación y ejecución de las políticas públicas, planes y programas que nos competen; y,
- ojalá realizar una evaluación de las implicaciones para los otros campos de la psicología de hacer un semestre obligatorio de práctica en psicología clínica.

Discusión

La especialización en psicología educativa de la Universidad Católica de Colombia cuenta con una planta de docentes altamente competente y con experiencia en educación superior que les permite interpretar las tendencias de la educación y la psicología educativa y orientar a los estudiantes en alcanzar las competencias y habilidades declaradas en su plan de estudios.

Los estudiantes, tanto del pregrado en psicología como de la especialización en psicología educativa, tienen la oportunidad de expresarle a los docentes sus diferentes puntos de vista, plantear debates y controversias sobre los contenidos y su pertinencia para el contexto colombiano, las que son tramitadas de manera respetuosa y en clave formativa. Esto ha llevado a profundizar desde diferentes aproximaciones teóricas, epistemológicas e ideológicas, lo que enriquece la formación de los futuros profesionales.

La estructura curricular del pregrado y la especialización declaran competencias decisivas en la formación de profesionales y especialistas idóneos, que trasciendan los roles tradicionales en las instituciones educativas y otros emergentes en empresas, ONGs, comunidades, sectores de la salud, la justicia y la protección. Esto se evidencia en la formación teórico-práctica que se imparte en los diferentes niveles de la facultad de Psicología y que consulta permanentemente las tendencias mundiales en educación y el ámbito productivo.

La pandemia por Covid-19 generó diferentes retos relacionados con la enseñanza, el aprendizaje, las formas de evaluar, de compartir los conocimientos, en contextos virtuales, pero también serias dificultades dadas las inequidades en que se encuentran amplios sectores de la población colombiana y en general latinoamericana. Frente a lo cual se evidencian unos desafíos en la enseñanza de la psicología que han de ser tenidos en cuenta sin desmejorar la calidad, pero aprovechando las bondades que brindan estos

nuevos escenarios y contextos de enseñanza-aprendizaje.

Derivado de lo anterior, se observan diferentes retos en la enseñanza de la psicología educativa, en contar con escenarios idóneos y en tiempos adecuados de prácticas. Pero a su vez, que los ejercicios de investigación que se realizan en la especialización, permitan comprender las diversas realidades en que se desempeñan los psicólogos educativos, y proponer alternativas viables y concertadas con las diferentes comunidades educativas.

Dentro de las sugerencias que hacen los 12 docentes entrevistados se encuentran las de seguir con estos espacios de diálogo pedagógico, resolver las dicotomías frecuentes entre lo clínico y educativo, mantener el componente investigativo en la especialización y buscar por diferentes medios la agremiación de los profesionales para tener mayor incidencia en las políticas públicas, el reconocimiento social y económico.

Conclusiones

Los docentes entrevistados reconocen la amplitud del perfil del psicólogo educativo y la necesidad de “desescolarizar” para acceder a otros roles emergentes que le permitan ampliar su campo de acción en las sociedades actuales. Una preocupación de los docentes es que los estudiantes del pregrado en psicología tienen por obligación un semestre de prácticas en psicología clínica, lo que no permite que haya una curva de aprendizaje de un año en las demás áreas de la psicología, incluida la psicología educativa.

La facultad de psicología de la Universidad Católica de Colombia cuenta con un equipo docente de alta calidad y experiencia en la educación superior que garantiza una formación idónea tanto en pregrado como en la especialización en psicología educativa.

La heterogeneidad de estudiantes de la especialización en psicología educativa, principalmente de educadores y psicólogos, propicia debates interesantes que aportan a la formación y generan un clima dinámico de experiencias de aprendizaje, que han sabido interpretar y promover los docentes entrevistados.

Las principales competencias con que ha de contar un psicólogo educativo son: interdisciplinariedad, manejo de las tecnologías de la información y comunicación (TICs) además de un amplio y actualizado

conocimiento disciplinar, una visión macro de lo educativo, el desarrollo de pensamiento crítico unido a rigurosidad ética, gestionar su propio proyecto de vida, tanto en lo personal como en lo profesional, incluida su regulación emocional, y, por último, que labore y lidere el trabajo en equipo.

Con respecto a la formación teórica, los docentes plantean que se ha de mantener la formación en los procesos psicológicos básicos, la psicología del desarrollo, las neurociencias; en modelos y estrategias pedagógicas, didácticas y del manejo de la casuística de las dificultades de aprendizaje, la resolución de conflictos desde diferentes modelos, perspectivas y enfoques, por ejemplo, los socio-constructivistas, el histórico-cultural o el conductual-cognitivo; constantemente preguntarse por lo epistemológico en esos procesos de enseñanza - aprendizaje, en las problemáticas propias de los contextos educativos; mantener y profundizar en los ejercicios de investigación, así como en las prácticas en el pregrado; conocer y manejar la normatividad y las políticas públicas pertinentes, unido a una importante formación metodológica; el énfasis en el aprendizaje que ha de transversalizar toda la formación por competencias del psicólogo educativo.

Los desafíos de la formación de los psicólogos educativos pasan por construir capacidades para desarrollar proyectos psicoeducativos en diferentes organizaciones; asumir procesos de enseñanza-aprendizaje a través de la virtualidad; ampliar las áreas y campos de la psicología educativa, más allá de la psicología escolar; ampliar el reconocimiento del origen de los estudiantes para situar su formación en un contexto globalizado con aplicaciones concretas; que las estrategias de evaluación hagan parte del proceso formativo; formación en estrategias de liderazgo; y, la formación del psicólogo educativo ha de promover su agremiación.

El equipo docente encargado de la formación en psicología educativa cuenta con un gran acumulado de experiencias exitosas que ponen en juego en sus procesos de enseñanza.

Las actividades prácticas que realiza el estudiante de pregrado en psicología educativa se ubican principalmente en el ámbito escolar formal, sin embargo, se observan campos emergentes importantes como el sector productivo, de la salud y comunitario. Se espera promover en la especialización en psicología educativa actividades prácticas en diferentes asignaturas y con ello responder a una necesidad sentida en la formación de estos profesionales,

contando con supervisión por parte del equipo docente del programa.

Las principales sugerencias que hace este selecto grupo de docentes entrevistados versan sobre un diálogo y coordinación constante entre los docentes para garantizar una formación coherente; promover redes de docentes a nivel nacional y en la región latinoamericana que redunde en procesos de formación, investigación y atención a necesidades sentidas de las poblaciones con las que se trabaja; afianzar las competencias investigativas del psicólogo educativo; se insiste en promover la agremiación para dignificar la disciplina y contar con una mayor incidencia en las políticas públicas, planes, programas y proyectos que beneficien a grandes sectores poblacionales; y, por último, se plantea la necesidad de realizar una evaluación de las implicaciones para los otros campos de la psicología de hacer un semestre obligatorio en psicología clínica.

Referencias

CEPAL - COMISSÃO ECONÓMICA PARA A AMÉRICA LATINA E CARIBE. **El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe Panorama y principales desafíos de política**, 2014. ISBN: 1564-4162 Disponível em: <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/dc69d92e-2d8b-44ae-9123-3f33e853bd46/content>. Acesso em: 28 nov. 2023.

CFP - CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências Técnicas para atuação de psicólogos(os) na Educação Básica**. 2.ed. Brasília, DF, 2019. 67p. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2019/08/EducacaoBASICA_web.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

CHECCHIA, A. K. A.; SOUZA, M. P. R. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. *In*: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (org.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 105-138.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, M.P. **Metodología de la Investigación**, 6.ed. México, D.F: McGraw Hill, 2014.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. *In*: TANAMACHI, E. de R.; SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. da (org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 35-71.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**, 4. ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2015. 458 p.

SANDER, B. Educação na América Latina: Identidade e globalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p.157-165, maio/ago.2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2766>. Acesso em: 12 out. 2023.

SOARES, Ana Carolina Altieri. **Educomunicação e cidadania na América Latina. A interface comunicação/educação a partir das práticas sociais no continente**: estudo de caso de políticas públicas na Argentina e no Brasil. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/84/84131/tde-22102012-124009/>. Acesso em: 16 dez. 2023.

SOUZA, M. P. R. School Psychology from a Critical Historical Perspective: *In Search of a Theoretical-Methodological Construction*. In: SOUZA, M. P. R.; TOASSA, G.; BAUTHENEY, K. C. F. (org.). **Psychology, Society and Education. Critical Perspectives in Brazil**. New York: Nova Science Publishers, 2016. p. 3-30.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. (2017). La formación del psicólogo escolar y educativo latinoamericano: concepciones teóricas, bases metodológicas y desempeño profesional. Proyecto de Beca de Investigación, Convocatoria MCT / CNPq 14/2009 Convocatoria Universal, Proceso n ° 472865 / 2009-9

TANAMACHI, E. de R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E. de R.; SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. da (org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 73-103.

Apéndice - A

Guión de entrevista a las personas que coordinan las asignaturas: profesores o profesoras titulares, profesores de curso y jefes de practica o supervisores de las prácticas de psicología y educación

1. ¿Cuál es el perfil de egresado/a de la Carrera/especialización Psicología/ Psicología educativa en la que das clases?
2. De ser posible, relata tu experiencia en la docencia en la Facultad de Psicología.
3. De ser posible, relata tu experiencia en la Docencia de la educación superior.
4. ¿Qué discusiones suelen darse en la asignatura o curso que dictas o supervisas?, ¿Podrías describir las reacciones y opiniones de los estudiantes del curso?
5. ¿Cuáles son las competencias y habilidades necesarias para formar un profesional comprometido-ética y técnicamente con las políticas públicas y la educación formal en su país?
6. ¿Qué formación teórica se imparte en la Carrera de Psicología para trabajar en el ámbito de la educación?
7. ¿Qué actividades de prácticas se desarrollan para trabajar en el campo de la psicología educativa?
8. ¿Qué desafíos o retos considera importantes en la enseñanza de la psicología en ámbitos de la educación?
9. ¿Le gustaría compartir alguna experiencia exitosa como coordinador(a), profesor(a) del curso o jefe de práctica?
10. ¿Qué experiencias puede compartir de la supervisión del trabajo práctico en las escuelas y colegios?
11. ¿Qué desafíos o retos considera importantes en la enseñanza de la parte práctica como psicólogo en las escuelas y colegios?

Capítulo 8

ANÁLISIS DESCRIPTIVO-ASOCIATIVO DE LAS PERCEPCIONES DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO COLOMBIANO SOBRE SU FORMACIÓN: RETOS Y OPORTUNIDADES

Fernando Germán González González

Introducción

Este artículo se inscribe en el contexto de la investigación titulada “La formación del psicólogo escolar y educativo latinoamericano: concepciones teóricas, bases metodológicas y desempeño profesional”, coordinado por la Profesora doctora Marilene Proença Rebello de Souza, de la Universidad de São Paulo, Brasil, desarrollada por el Laboratorio Interinstitucional de Estudios e Investigaciones en Psicología Escolar - LIEPPE del Instituto de Psicología de la Universidad de São Paulo y los Programas de Posgrado y Psicología Escolar Desarrollo Humano y Programa de Posgrado de Integración de América Latina - PROLAM, con sede en la Universidad de São Paulo. El objetivo de la investigación es comprender y analizar los modelos de formación desarrollados en los cursos de Licenciatura o pregrado en Psicología en América Latina para trabajar en el campo de la educación básica, superior y la docencia en Psicología y las propuestas que dichos modelos presentan para hacer frente a las altas tasas de reprobación presentes en los datos educativos latinoamericanos.

Algo de historia

Hacia 1965, en Colombia solo existía la facultad de psicología de la Universidad Nacional, pero hacia 1976 ya existían ocho programas, entre ellos el de la Universidad Católica de Colombia (1971). Hacia la década de los 70's y revisando la historia de la formación o “entrenamiento” del psicólogo en América Latina, nos encontramos con la *I Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología* que propuso el Modelo Bogotá o Modelo Latinoamericano, que consistió en:

“entrenamiento en todas las áreas de la psicología y en todos los enfoques; formación terminal de carácter profesional, que no exija la necesidad de un post-grado, dadas las dificultades prácticas para implementar post-grados en la mayor parte de los países latinoamericanos; énfasis en la investigación centrada en América Latina y sus problemas actuales; entrenamiento que presente los fundamentos filosóficos y teóricos de la psicología, además de sus aspectos tecnológicos y operativos; autonomía profesional del psicólogo en todos sus roles; reconocimiento legal de la profesión en aquellos países en los cuales todavía no se ha logrado.” (Revista Latinoamericana de Psicología, 1976, pp. 134-135).

Desde ese entonces, ya se hacía énfasis en un tipo de psicología situada en el ámbito y contexto latinoamericano (Quintana, 2012), lo que fue ratificado posteriormente en la región del Mercosur buscando una formación comprometida con las necesidades de la población e incluyendo:

“Contenidos en Procesos psicológicos cognitivos, motivacionales, de aprendizaje, afectivo-emocionales, percepción, atención, interaccionales, del desarrollo, de personalidad, psicopatológicos, historia, teorías y sistemas psicológicos; formación en investigación psicológica, evaluación y diagnóstico psicológico, epistemología de la psicología, Psicologías aplicadas (tradicionales y emergentes).” (Sáenz, 2016, p. 23).

Estos esfuerzos de integración de la educación superior en Latinoamérica no han florecido como en el caso de Europa, que permitirían una mayor movilidad entre países, criterios conjuntos de admisión, acreditación y graduación universitaria en pre y posgrado y, porque no, la posibilidad de poder laborar en cualquiera de los países que hagan parte de esta integración. La psicología no ha sido ajena a estas iniciativas de integración, que tuvo su auge en Montevideo (Uruguay) en 1994, posteriormente con la suscripción de diferentes protocolos, principios de la formación de psicólogos, pero que ha decaído y ya no se habla de ello.

Decantando décadas de discusiones, desencuentros y acuerdos, las instituciones que forman psicólogos en Colombia, se centran en tres grandes prioridades: la docencia, la extensión y la investigación. En cuanto a esta última prioridad misional, Peña Sánchez (2022) plantea que los Proyectos Educativos de los Programa de Pregrado en Psicología (PEPP), han de

incorporar este saber con estrategias, acciones concretas e incidencia social sobre problemas relevantes al contexto local y regional, cuestionando el poder, las desigualdades estructurales y la exclusión social de grandes sectores de la población.

Con respecto a la docencia, para Gómez (2022) la formación de profesores en psicología ha de posibilitar un balance entre teoría-práctica-teoría, así como la articulación entre intersubjetividad y formación, sumado al relacionamiento entre formador-formado, con implicaciones sobre la identidad del psicólogo como educador. El rol del psicólogo como profesor demanda un enfoque pedagógico-didáctico-universitario en el que se ha de tener una amplia comprensión del estudiante, de sus dinámicas y contexto social con el fin de poder apoyarle para que progrese en su proceso formativo, no deserte, adquiera y desarrolle sus competencias básicas y tenga la suficiente autonomía de ubicarse en el medio laboral, ojalá con algún factor diferencial que le permita desarrollar todas sus capacidades.

En el contexto de la responsabilidad social, la psicología educativa tiene mucho que aportar, por ejemplo, en el ámbito de la inclusión, que en muchos casos en el contexto latinoamericano se hace realidad con una perspectiva histórico-cultural (Shima y Souza, 2012) y que aporta a la formación y rol de los psicólogos, y en especial del psicólogo educativo, con una aproximación social que permita desarrollar al máximo las capacidades de las personas con alguna diversidad funcional o en condiciones de vulnerabilidad.

El especializarse en psicología educativa ha estado en el centro del debate para algunos autores como Juliá (2006), quien nos lleva a preguntarnos por si la formación de pregrado ha de ser “generalista” –indiferenciada, pero a la vez integral y flexible- o una formación profesional con menciones –clínica, organizacional, jurídica, comunitaria, educativa-: ¿esa especialización se ha de hacer en el pregrado o mejor como un posgrado?

En el caso del programa de pregrado de la Universidad Católica de Colombia, se trata de un pregrado en principio “generalista”, pero que, en el componente de profesionalización, permite al estudiante profundizar en dos campos aplicados, uno de ellos obligatorio, el de clínica y otros sí opcional como el educativo. En el segundo caso, se trata de la especialización en Psicología educativa, con dos semestres, y énfasis en la profesionalización de personas interesadas en el campo de la educación, que incluye a docentes,

psico-orientadores, psicólogos, trabajadores sociales y, en general, cualquier profesional interesado en la educación. Esto último nos lleva a comprender que la psicología educativa se nutre tanto del saber psicológico como del saber de la educación.

Es en este sentido que Jaimes (2000) plantea que:

“... la perspectiva de la psicología educativa consiste en centrarse en el análisis de los procesos de cambio comportamental que están en el centro del hecho educativo, en su naturaleza y sus características, en los factores que lo facilitan, los obstaculizan o los hacen imposibles en la dirección que toman y en los resultados a que llegan” (p. 82).

Precisamente cuando observamos que los estudiantes de psicología o de la especialización tienen dificultades para continuar con sus estudios (deserción) o insatisfacción con sus relaciones entre pares o con los docentes, se han de ubicar alternativas en tiempo real y con demostrada efectividad. Es el caso de las tutorías, individuales o grupales, que han demostrado tener un impacto favorable y contribuir positivamente al desempeño académico de los estudiantes de psicología (Alvarado *et al.*, 2018), con otro aspecto relevante: esas tutorías las hacen psicólogos para colegas y estudiantes de psicología.

Por último, la psicología educativa en Colombia se desarrolla principalmente en la escuela, aunque no se denomine psicología escolar. El llamado es a ampliar las áreas y campos de acción, por ejemplo, en la formación y actualización de agentes educativos, el desarrollo de didácticas específicas, la atención a poblaciones con necesidades educativas especiales y en situación de riesgo, el desarrollo instruccional y curricular, la consultoría en psicología educativa, la orientación vocacional, profesional y ocupacional, la evaluación educativa y la investigación psicoeducativa (Hernández, 2018).

Psicología Educativa en Colombia

Después de esa rápida mirada de la psicología y la psicología educativa en el concierto latinoamericano y sus grandes retos, a continuación, se hace un breve recorrido por la historia normativa de la psicología en Colombia y del programa de psicología de la Universidad Católica de Colombia.

La psicología en Colombia es más o menos reciente como profesión. Fue reconocida como profesión desde 1983 a través de la ley 58 del mismo

año y ratificada como tal a través de la ley 1090 de 2006. Inicialmente la ley 58 plantea que la

Psicología tiene como función la de ayudar a la sociedad y a las personas naturales o jurídicas a resolver los problemas propios de dicha ciencia y a llenar las necesidades que unas y otras tengan en cualquier campo o área de su competencia (artículo 11),

Se colige que incluye a la psicología educativa cuando en el párrafo plantea como funciones “la utilización de métodos y técnicas psicológicas con los siguientes objetivos: ... docencia, ... orientación y selección vocacional y profesional, análisis y modificación del comportamiento individual y grupal y profilaxis psicológica”. En cuanto a los deberes generales del Psicólogo, este debe cooperar con los especialistas de otras ramas del saber, por ejemplo, educadores, ayudarles y a su vez respetar su autonomía. Esta ley marcó todo un hito para la psicología en Colombia logrando el *status* perseguido por varias generaciones de psicólogos.

Entre esas dos leyes, la 58 de 1983 y la 1090 de 2006, el Ministerio de Educación Nacional como máximo ente rector de la educación en Colombia, expidió el Decreto 1527 de 2002, estableciendo los estándares de calidad en programas de pregrado en Psicología. En sus considerandos retoma la ley 30 de 1992 que rige la educación superior, pero no hace alusión a la ley 53 de 1983, destacando “Que es necesario reglamentar los estándares para la creación y funcionamiento de los programas profesionales de pregrado en Psicología, como instrumento que permita garantizar niveles básicos de calidad de la oferta educativa”.

Este Decreto en su artículo 3º., sobre la denominación del programa, “no podrá ser particularizada en cualquiera de los campos de desempeño de la Psicología, ni tampoco en ninguna de sus funciones.” Por ello en Colombia no hay un pregrado específico, en por ejemplo psicología educativa, ello corresponde más a las especializaciones y maestrías. El Decreto también retoma la tendencia de formación basada en competencias, “núcleos y dominios fundamentales del conocimiento en las áreas disciplinaria y profesional que identifican la formación del psicólogo”, incluyendo en el área de formación profesional diferentes componentes entre ellos el de psicología educativa, “que, como requisitos de formación, deben ofrecerle al estudiante experiencias integrales y representativas del ejercicio profesional.” Además,

el pregrado promoverá competencias básicas en investigación y proyección social.

El Decreto plantea que el personal docente ha de contar con formación pedagógica y profesional, haciendo énfasis en que los docentes que lideren

“las asignaturas de los núcleos disciplinarios de la psicología y la asesoría de las prácticas profesionales deberán estar a cargo de psicólogos especializados en cada uno de los núcleos y dominios profesionales, sin prejuicio de las relaciones interdisciplinarias que ello implique.” (Decreto 1527 de 2002, art. 10°.)

Por último, el Decreto plantea las mínimas condiciones de medios educativos que garanticen a estudiantes y profesores el “acceso permanente a la información, experimentación y práctica profesional necesarias, para adelantar procesos de investigación, docencia y proyección social.”

Actualmente el ejercicio de la psicología en Colombia está reglado por la ley 1090 de 2006, que presenta una moderna perspectiva de la profesión al definirla como una ciencia, sustentada en la investigación, el propiciar el desarrollo del talento y las competencias humanas en diferentes dominios y contextos sociales como la educación. Describe sus funciones, campos de acción, los derechos y deberes de los psicólogos, los requisitos para su ejercicio. Por último, reconoce al Colegio Colombiano de Psicólogos “como única entidad asociativa que representa los intereses profesionales” y dicta el Código Deontológico y Bioético de Psicología.

A 2021, según el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior –SNIES–, reporta 140 programas de pregrado en psicología, ofertados por 84 instituciones de educación superior, donde solo el 35% cuentan con acreditación de alta calidad, 34 del sector privado y 7 del sector público, 98% de los programas se encuentran ubicados en las ciudades capitales, el 25% en Bogotá (González *et al.*, 2022a). Se cuenta con una amplia oferta de pregrados en todo el país.

La facultad de psicología de la Universidad Católica de Colombia fue fundada hacia 1973, mientras la especialización en psicología educativa fue establecida hacia 1993. Es decir, se cuenta con una larga y exitosa tradición en la formación de psicólogos. El pregrado ha tenido una amplia oferta de prácticas profesionales, incluido el campo de la psicología educativa.

Por último, el programa de especialización en Psicología Educativa de la facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia ha aportado a la calidad de la educación, al capacitar con altos estándares académicos a profesionales con genuinos intereses en este campo del conocimiento, a partir de su permanente mejoramiento a través de diferentes auto-evaluaciones y reformas curriculares, la última aprobada por el Consejo Superior de la Universidad por medio del Acuerdo 268 de 2019 y la consecuente renovación del Registro Calificado por parte del Ministerio de Educación Nacional por siete años, mediante la Resolución 015818 del 18 de diciembre de 2019 (González, 2020). La especialización en psicología educativa no tiene prácticas, pero sí realiza un ejercicio de investigación durante un año que ha permitido a sus estudiantes adquirir y/o consolidar sus competencias investigativas y a la vez proyectarse socialmente en sus contextos específicos donde laboran. En Colombia las especializaciones no tienen la obligación de graduar a sus estudiantes con un trabajo de grado o tesis.

Este rápido recorrido por la historia legislativa de la psicología en Colombia nos permite identificar que no hay una reglamentación específica para el ejercicio de la psicología educativa, así como tampoco una agremiación que les aglutine y represente.

Los resultados de la presente investigación con estudiantes de pregrado en psicología y de la especialización en psicología educativa (PE) de la facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia, se inscriben en el proceso de autoevaluación y mejoramiento establecidos tanto en el Decreto 1330 (2019) como en la Resolución 021795 (2020) del Ministerio de Educación Nacional, y la misión de la Universidad Católica de Colombia (2022), que establece que la persona humana -el estudiante- es el centro del proceso educativo, y en el de contar con una cultura institucional de la auto-evaluación en la que cada vez más los estudiantes de pregrado y posgrado participan y aportan siendo la oportunidad “de reflexionar sobre las tareas educativas en el contexto de la Misión y el PEI y de establecer relaciones entre los principios que definen la identidad institucional y los propósitos formativos que orientan la acción pedagógica.” (p. 34).

El objetivo general de la investigación es el de conocer y comprender la formación del psicólogo para actuar con énfasis en los procesos educativos, priorizando la percepción de los estudiantes de los últimos años del pregrado

en psicología y de la especialización en psicología educativa de la facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia.

Método

Diseño

La presente investigación es de tipo cuantitativa con un corte transversal descriptivo y asociativo.

Selección de la muestra

La muestra fue obtenida por conveniencia, a partir de la invitación a estudiantes de últimos semestres de pregrado en psicología y de la especialización en Psicología educativa de la facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia. Sólo participaron estudiantes que hubiese o estuvieran cursando sus prácticas en psicología o estuvieran estudiando o fueran egresados de la especialización en psicología educativa.

Se contó con 44 participantes, 30 mujeres (68.2%) y 14 hombres (31.8%). Los participantes reportaron diferentes zonas geográficas como lugar de nacimiento, sin embargo, la gran mayoría indicaron Bogotá (75%). Se resalta una persona extranjera nacida y con nacionalidad del Brasil (2.3%); la mayoría eran personas mayores de 30 años (40.9%), seguido de la franja de edades entre 24 a 26 años (29.5%). El 70,5% de los participantes son solteros, casados (18.2%) y 11,4% viven en unión libre. En cuanto a la cantidad de hijos, la mayoría reportó no tener hijos (84.1%), y una pequeña fracción tener uno solo (9.1%); reportaron pertenecer a otra religión o a ninguna (47.7%), con un valor porcentual similar en la religión católica (45.5%), y muy baja en religión evangélica (6,8%). En cuanto al tipo de educación pública o privada en el bachillerato, se obtuvo un 50% para cada grupo (n=22 respectivamente), culminados entre los años 1985 hasta el 2019, se destaca el año 2011 con un mayor porcentaje con respecto a los demás años (11.4%).

Procedimiento

La recogida de datos se hizo a través de un cuestionario estructurado y estandarizado (ver apéndice 1) por un equipo de investigadores de Argentina,

Perú, Cuba, liderados por Brasil, en el contexto de la investigación “La formación del Psicólogo escolar y Educativo Latinoamericano: concepciones teóricas, bases metodológicas y desempeño profesional”, y luego adaptado a Colombia y aplicado individualmente a estudiantes del pregrado en psicología y de la especialización en Psicología Educativa. Con este cuestionario se pretendía conocer y comprender la formación del psicólogo para actuar con énfasis en los procesos educativos, priorizando la percepción de los estudiantes de los dos últimos años de esta formación pre y postgradual en la Universidad Católica de Colombia, Facultad de Psicología. El cuestionario fue puesto a disposición de los estudiantes en la plataforma de Google Forms entre octubre de 2021 hasta finales de febrero de 2022. Es un cuestionario extenso que cuenta con un amplio apartado sociodemográfico, adentrándose posteriormente en diferentes variables relacionadas con el ingreso a la carrera o especialización, su adaptación a la misma y respuesta de los docentes; la calidad del profesorado, el relacionamiento con sus pares y docentes, hasta la adecuación de las aulas y servicios de apoyo a la enseñanza aprendizaje (aulas, biblioteca, material didáctico, TICs, etc.).

Plan de análisis de datos

Se procedió a cerrar el cuestionario el 28 de febrero de 2022 y a partir de allí se elaboró una base de datos, definiéndose cada una de las variables y procediendo a aplicar el paquete estadístico SPSS versión 25. Se realizaron diferentes análisis de frecuencia, tendencia central como la media y la desviación estándar, y pruebas de asociación mediante el Chi cuadrado con su nivel de significancia ($p < .05$, $p < .01$, $p < .001$), adicionalmente, se incluyeron gráficos comparativos porcentuales.

Consideraciones Éticas

Se cuenta con el aval del Comité de ética de la Universidad Católica de Colombia, así como del Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPQ de la Universidad de São Paulo (Acta número 4.894.137, del 9 de agosto de 2021). Todos los estudiantes que resolvieron el cuestionario, leyeron y aceptaron el consentimiento informado, así como el Habeas data.

Todos los aspectos contenidos en el presente documento están

contemplados en el marco de la Resolución 8430 de 1993 del Ministerio de Salud sobre la investigación en salud con humanos y de la Ley 1090 de 2006 en Colombia. Así mismo, según la ley de Habeas Data (Ley 1581 de 2012) cada participante autorizó de manera libre, expresa y voluntaria a los investigadores a dar el tratamiento adecuado de los datos suministrados.

Resultados

Inicialmente se presentan las variables sociodemográficas, el ingreso a la universidad, las relaciones interpersonales, las competencias del profesorado y la calidad educativa del programa cursado. Posteriormente se hace el análisis cruzado y descripción de los hallazgos significativos.

Se contó con un total de 44 participantes, 30 mujeres (68.2%) y 14 hombres (31.8%), todos reportaron haber estudiado psicología y/o especialización en psicología educativa en la Universidad Católica de Colombia. El lugar de vivienda en su mayoría fue Bogotá (84.1%). El 75% de los participantes viven con su familia; el 65,9% utilizan el transporte público (bus/Transmilenio) para movilizarse; el 70,5% trabaja, principalmente como empleado (40,9%), docente (20,5%) e independiente (11,4%); la mayoría lleva entre 3 y 6 meses laborando (45,5%), mientras el 36,4% lleva 3 o más años; el 63,6% trabaja ocho horas diarias, el 25% 4 horas y un 11,4% diez horas diarias; el 45,5% trabaja 40 horas a la semana, 22,7% 28 horas, 20,5% 50 horas o más y el 11,4% 32 horas. La gran mayoría de los estudiantes que trabajan (72,7%) tienen turnos matutinos y el 25% en la tarde, sólo el 2,3% en la noche. Predomina el bus o Transmilenio (59,1%) y otro medio de transporte para ir a trabajar. Se observa una amplia variabilidad de distancias entre el lugar de residencia y el del trabajo donde el 11,4% recorre 5 kilómetros, el 6,8% 10 y algunos (15,8%) entre 1 y 20 km.

Con respecto al ingreso a la Universidad, como lo muestra la tabla 1, la mayoría de encuestados, ingresó directamente (63,6%) a la universidad, mientras solo un 36,4% presentó examen de admisión, es decir, casi que uno de cada tres estudiantes tuvo examen de admisión.

En la tabla 2 se muestra que una alta cantidad de estudiantes (43,2%) reportan dificultades para llevar a cabo su carrera o especialización.

Tabla 1 - Tipo de ingreso a la universidad reportado por los participantes.

Variable sociodemográfica		Frecuencia	Porcentaje
Tipo de ingreso	Examen de ingreso	16	36,4
	Ingreso directo	28	63,6
	Total	44	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

Tabla 2 - Dificultades para llevar a cabo la carrera reportado por los participantes.

Variable sociodemográfica		Frecuencia	Porcentaje
Reporta dificultades	sí	19	43,2
	no	25	56,8
	Total	44	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla 3, no se observa contraste en las valoraciones de las relaciones interpersonales en la universidad reportadas por los estudiantes, al situarlas por encima del 95% como buenas o muy buenas. Llama la atención que el 9,09% de los encuestados percibe como mala la Cantidad de estudiantes por docente en las asignaturas impartidas.

Tabla 3 - Valoraciones de las relaciones interpersonales reportadas por los participantes.

Ítems	Valoración	Frecuencia	Porcentaje
32.1. Calidad del profesorado teniendo en cuenta sus expectativas.	Malo	2	4,55
	Bueno	18	40,91
	Muy bueno	24	54,55
32.2. Cantidad de estudiantes por docente en las asignaturas impartidas	Malo	4	9,09
	Bueno	19	43,18
	Muy bueno	21	47,73
32.3. Compromiso de profesorado con la formación del psicólogo	Bueno	19	43,18
	Muy bueno	25	56,82
32.4. Atención por parte del profesorado a sus dificultades o necesidades	Malo	1	2,27
	Bueno	18	40,91
	Muy bueno	25	56,82
32.5. Relación entre profesorado y estudiantes durante la carrera / especialización	Bueno	17	38,64
	Muy bueno	27	61,36
32.6. Capacidad de los profesores en relación con el desarrollo de su formación profesional	Malo	1	2,27
	Bueno	17	38,64
	Muy bueno	26	59,09

Ítems	Valoración	Frecuencia	Porcentaje
32.7. Relación interpersonal entre estudiantes	Malo	1	2,27
	Bueno	25	56,82
	Muy bueno	18	40,91
32.8. Compromiso conjunto de estudiantes con la mejora cualitativa de su formación académica	Malo	1	2,3
	Bueno	25	56,8
	Muy bueno	18	40,9
	Total	44	100

Fuente: Elaboración Propia.

Igualmente, en la tabla 4, tampoco se observan contrastes en las valoraciones de las competencias y la calidad educativa reportadas por los encuestados, manteniéndose entre el 80 y el 90% sus respuestas como buenas y muy buenas en la mayoría de ítems. No obstante, se destaca que el 20,5% de encuestados considere como malo las Posibilidades ofrecidas por la Facultad para la realización de las actividades prácticas durante la carrera / especialización; el 18,2% considere como mala la Adecuación de recursos, material didáctico de apoyo pedagógico, considerando las necesidades para el desarrollo cualitativo de las clases; el 15,9% como muy mala y mala la Adecuación de las aulas considerando sus expectativas; con el 13,6% respectivamente consideren como mala la Cantidad de eventos académicos promovidos por la Facultad que contribuyeron a su formación y la Integración teórico-práctica ofrecida por sus docentes que contribuye a la inserción en el contexto de la práctica profesional durante la carrera / especialización; el 11,4% como muy malas y malas la Adecuación de las tecnologías tradicionales disponibles, teniendo en cuenta sus expectativas; el 9,1% considera malo el Compromiso de la universidad de supervisar la formación pedagógica de la carrera / especialización; y un 6,8% como malo la Cantidad de asignaturas necesarias para completar la carrera / especialización.

Según la tabla 5, la gran mayoría de encuestados (72,7%) no se encuentra realizando una práctica profesional o ejercicio de investigación.

Se realizaron todos los diferentes cruces de variables y se identificaron aquellos que tuviesen un p menor o igual a .05. En ese sentido, en cuanto a los resultados asociativos o derivados del cruce entre variables, se presentan a continuación los hallazgos más significativos.

Tabla 4 - Valoraciones de las competencias y la calidad educativa reportadas por los participantes.

Ítem	Valoración	Frecuencia	Porcentaje
32.9. Capacidad de los profesores en relación con el desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para actuar como profesional en base a lo que se requiere en procesos educativos	Malo	2	4,5
	Bueno	16	36,4
	Muy bueno	26	59,1
33.1. Adecuación de las asignaturas ofrecidas en relación con las competencias y habilidades necesarias para su formación profesional	Malo	2	4,5
	Bueno	21	47,7
	Muy bueno	21	47,7
33.2. Contribución de las asignaturas llevadas en su formación como futuro/a psicólogo/a para trabajar en procesos educativos.	Malo	2	4,5
	Bueno	24	54,5
	Muy bueno	18	40,9
33.3. Cantidad de asignaturas necesarias para completar la carrera / especialización	Malo	3	6,8
	Bueno	24	54,5
	Muy bueno	17	38,6
33.4. Cantidad de eventos académicos promovidos por la Facultad que contribuyeron a su formación	Malo	6	13,6
	Bueno	24	54,5
	Muy bueno	14	31,8
33.5. Adecuación de las aulas considerando sus expectativas	Muy malo	1	2,3
	Malo	6	13,6
	Bueno	20	45,5
33.6. Adecuación de recursos, material didáctico de apoyo pedagógico, considerando las necesidades para el desarrollo cualitativo de las clases	Muy bueno	17	38,6
	Malo	8	18,2
	Bueno	24	54,5
33.7. Adecuación de las tecnologías tradicionales disponibles, teniendo en cuenta sus expectativas	Muy malo	1	2,3
	Malo	4	9,1
	Bueno	22	50,0
	Muy bueno	17	38,6
33.8. Adecuación de las nuevas tecnologías digitales disponibles, teniendo en cuenta sus expectativas	Muy malo	1	2,3
	Malo	6	13,6
	Bueno	20	45,5
	Muy bueno	17	38,6
33.9. Adecuación del acervo o disponibilidad bibliográfica de la Facultad, considerando las necesidades para el desarrollo de sus trabajos durante la carrera / especialización	Malo	1	2,3
	Bueno	23	52,3
	Muy bueno	20	45,5

Ítem	Valoración	Frecuencia	Porcentaje
33.10. Integración teórico-práctica ofrecida por tus docentes que contribuye a la inserción en el contexto de la práctica profesional durante la carrera / especialización	Malo	6	13,6
	Bueno	23	52,3
	Muy bueno	15	34,1
33.11. Posibilidades ofrecidas por la Facultad para la realización de las actividades prácticas durante la carrera / especialización	Malo	9	20,5
	Bueno	23	52,3
	Muy bueno	12	27,3
33.12. Compromiso de la Escuela / Universidad de supervisar la formación pedagógica de la carrera / especialización	Malo	4	9,1
	Bueno	23	52,3
	Muy bueno	17	38,6
33.13. Compromiso de la Universidad con la calidad de su formación universitaria	Bueno	26	59,1
	Muy bueno	18	40,9
	Total	44	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Según la tabla 5, la gran mayoría de encuestados (72,7%) no se encuentra realizando una práctica profesional o ejercicio de investigación.

Se realizaron todos los diferentes cruces de variables y se identificaron aquellos que tuviesen un p menor o igual a .05. En ese sentido, en cuanto a los resultados asociativos o derivados del cruce entre variables, se presentan a continuación los hallazgos más significativos.

Tabla 5 - Realización de práctica o ejercicio de investigación.

Ítem		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Práctica o ejercicio investigativo	Sí	12	27,3	27,3	27,3
	No	32	72,7	72,7	100,0
	Total	44	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las *Asociaciones entre cantidad de estudiantes por asignatura y el reporte de dificultades para estudiar*, en la tabla 6 se puede observar una asociación significativa ($\chi^2=12,979$, $df=2$, $p=.002$) entre la atención por parte del profesor a las dificultades para realizar la carrera o especialización.

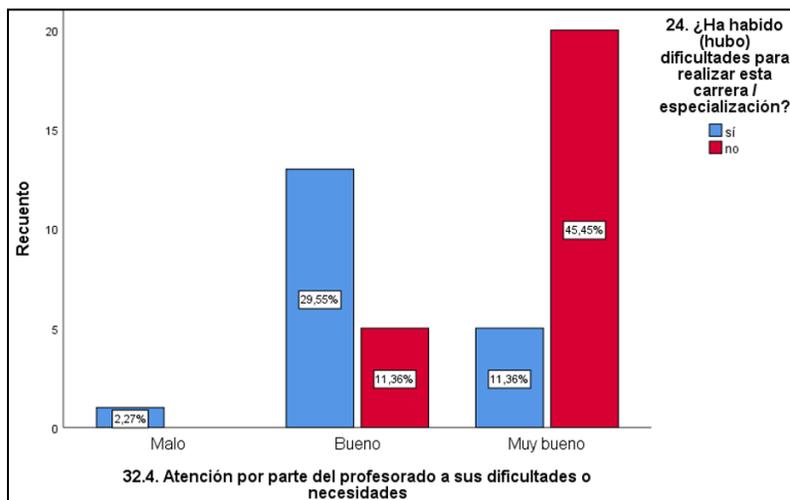
Tabla 6 - Asociaciones entre cantidad de estudiantes por asignatura y reporte de dificultades para estudiar.

Variable de relaciones interpersonales en el contexto educativo		f y %	¿Ha habido (hubo) dificultades para realizar esta carrera / especialización?			Contraste de hipótesis de diferencias		
			sí	no	Total	Chi cuadrado	df	p
32.4. Atención por parte del profesorado a sus dificultades o necesidades.	Malo	F	1	0	1	12,979 ^a	2	0,002
		%	2,3%	0,0%	2,3%			
	Bueno	F	13	5	18			
		%	29,5%	11,4%	40,9%			
	Muy bueno	F	5	20	25			
		%	11,4%	45,5%	56,8%			
Total	F	19	25	44				
	%	43,2%	56,8%	100,0%				

Nota: a 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,43. Fuente: elaboración propia.

En la figura 1 se observa un importante contraste entre aquellos estudiantes que tuvieron dificultades y consideran buena la atención de sus docentes, mientras que aquellos que no tuvieron dificultades consideran como muy buena la atención prestada por sus docentes.

Figura 1 - Asociaciones entre cantidad de estudiantes por asignatura y reporte de dificultades para estudiar.



Respecto a las *Asociaciones entre calidad profesorado-estudiante y la formación y el reporte de dificultades para estudiar*, en la tabla 7 se observa una muy significativa asociación ($\chi^2=12,513$, $df=1$, $p=.000$) en las relaciones entre el profesorado y los estudiantes durante la carrera o especialización.

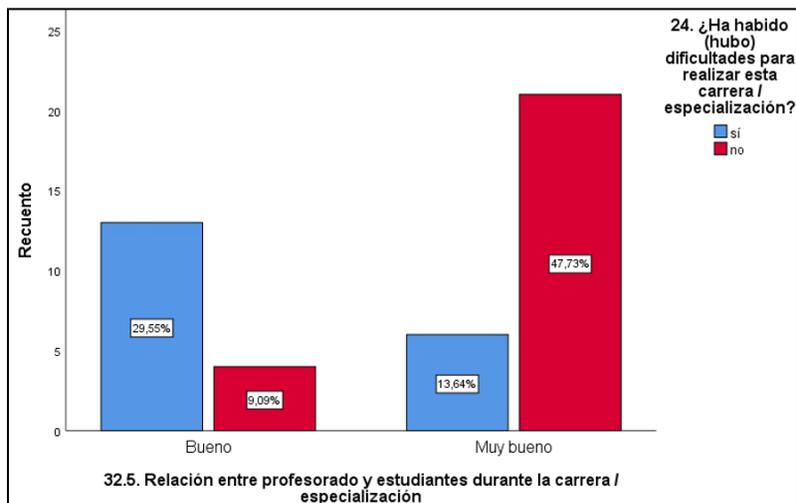
Tabla 7 - Asociaciones entre calidad profesorado-estudiante y la formación y el reporte de dificultades para estudiar.

Variable de relaciones interpersonales en el contexto educativo		f y %	¿Ha habido (hubo) dificultades para realizar esta carrera / especialización?			Contraste de hipótesis de diferencias		
			sí	no	Total	Chi cuadrado	df	p
32.5. Relación entre profesorado y estudiantes durante la carrera / especialización	Bueno	F	13	4	17	12,513 ^a	1	0,000
		%	29,5%	9,1%	38,6%			
	Muy bueno	F	6	21	27			
		%	13,6%	47,7%	61,4%			
	Total	F	19	25	44			
		%	43,2%	56,8%	100,0%			

Nota: ^a 0 casillas (0,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 7,34. Fuente: elaboración propia.

En la figura 2 se puede observar que los estudiantes que han tenido más dificultades (29,55%) evalúan la calidad del profesorado como buenos, mientras lo que han tenido menos dificultades (13,64%) los evalúan como muy buenos.

Figura 2 - Asociaciones entre calidad profesorado-estudiante y la formación y el reporte de dificultades para estudiar.



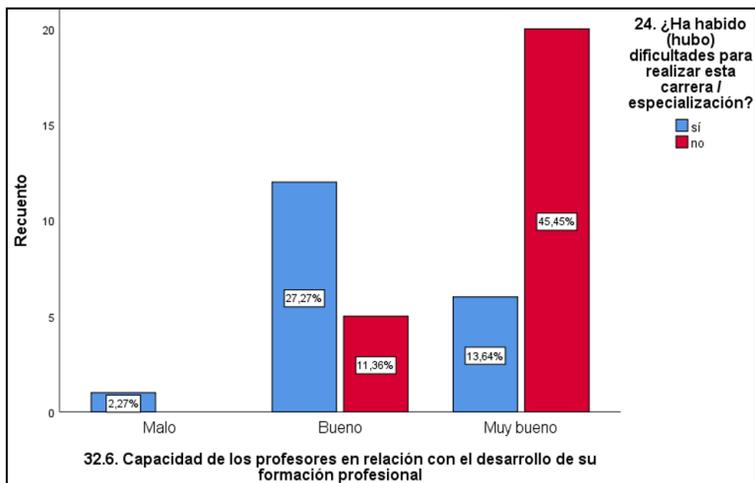
En la tabla 8 se presenta una alta significancia ($\chi^2=10,804$, $df=2$, $p=.005$) en las *Asociaciones entre la valoración de la capacidad de los profesores y el reporte de dificultades para estudiar.*

Tabla 8 - Asociaciones entre la valoración de la capacidad de los profesores y reporte de dificultades para estudiar.

Variable de relaciones interpersonales en el contexto educativo		f y % sí	¿Ha habido (hubo) dificultades para realizar esta carrera / especialización?			Contraste de hipótesis de diferencias		
			no	Total	Chi cuadrado	df	p	
32.6. Capacidad de los profesores en relación con el desarrollo de su formación profesional.	Malo	f	1	0	1	10,804 ^a	2	0,005
		%	2,3%	0,0%	2,3%			
	Buena	f	12	5	17			
		%	27,3%	11,4%	38,6%			
	Muy buena	f	6	20	26			
		%	13,6%	45,5%	59,1%			
Total	f	19	25	44				
	%	43,2%	56,8%	100,0%				

Nota: ^a 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es, 4,3. Fuente: elaboración propia.

Figura 3 - Asociaciones entre la valoración de la capacidad de los profesores y reporte de dificultades para estudiar.



Otro aspecto que cuenta con una alta significancia ($\chi^2=10,804$, $df=2$, $p=.005$) corresponde a las *Asociaciones entre la relación interpersonal entre estudiantes y las dificultades para estudiar* (tabla 9).

Tabla 9 - Asociaciones entre la relación interpersonal entre estudiantes y las dificultades para estudiar.

Variable de relaciones interpersonales en el contexto educativo		f y %	¿Ha habido (hubo) dificultades para realizar esta carrera / especialización?			Contraste de hipótesis de diferencias		
			sí	no	Total	Chi cuadrado	df	p
32.7. Relación interpersonal entre estudiantes.	Malo	F	1	0	1	9,356 ^a	2	0,009
		%	2,3%	0,0%	2,3%			
	Bueno	F	15	10	25			
		%	34,1%	22,7%	56,8%			
	Muy bueno	F	3	15	18			
		%	6,8%	34,1%	40,9%			
Total	F	19	25	44				
%	43,2%	56,8%	100,0%					

Nota: a 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,43. Fuente: elaboración propia.

La figura 4 muestra que uno de cada tres estudiantes (34,09%) tuvo o ha tenido dificultades para realizar su carrera o especialización, aunque valora

positivamente su relación interpersonal con sus compañeros, mientras que un pequeño porcentaje de estudiantes (6,82%) que ha tenido dificultades, valora como muy buena su relación con sus pares.

Figura 4 - Asociaciones entre la relación interpersonal entre estudiantes y las dificultades para estudiar

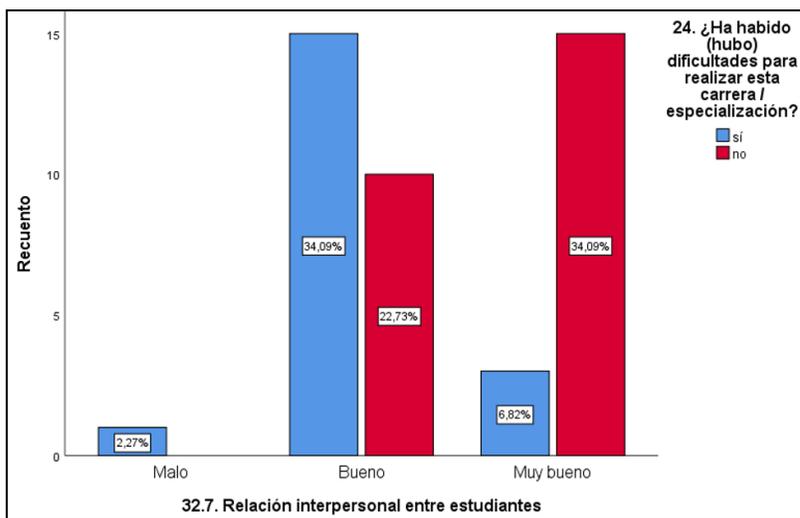


Tabla 10 - Compromiso conjunto de estudiantes y dificultades para realizar su carrera o especialización.

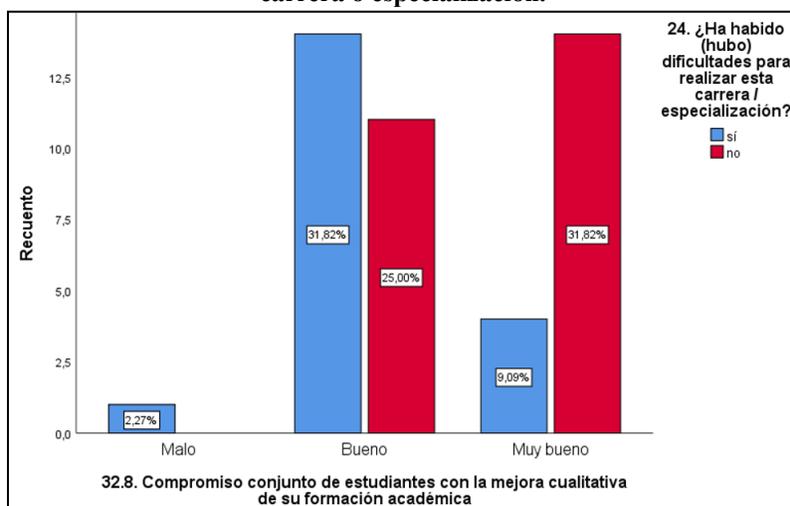
Variable de relaciones interpersonales en el contexto educativo		f y %	¿Ha habido (hubo) dificultades para realizar esta carrera / especialización?			Contraste de hipótesis de diferencias		
			sí	no	Total	Chi cuadrado	df	p
32.8. Compromiso conjunto de estudiantes con la mejora cualitativa de su formación académica	Malo	f	1	0	1	6,213 ^a	2	0,045
		%	2,3%	0,0%	2,3%			
	Bueno	f	14	11	25			
		%	31,8%	25,0%	56,8%			
	Muy bueno	f	4	14	18			
		%	9,1%	31,8%	40,9%			
Total	f	19	25	44				
	%	43,2%	56,8%	100,0%				

Nota: a 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,43. Fuente: elaboración propia.

Con respecto al *Compromiso conjunto de estudiantes y dificultades para realizar su carrera o especialización*, según la tabla 10 se observa una alta asociación ($\chi^2=6,213$, $df=2$, $p=.045$) entre ambas variables.

La figura 5 permite observar que el mismo porcentaje (31,82%) de estudiantes que plantean que tuvieron o han tenido dificultades para realizar su carrera o especialización, valora como bueno y muy bueno respectivamente el compromiso conjunto de estudiantes con la mejora cualitativa de su formación académica.

Figura 5 - Compromiso conjunto de estudiantes y dificultades para realizar su carrera o especialización.



La tabla 11 muestra un alto nivel de asociación ($\chi^2=11,178$, $df=2$, $p=.004$) *entre la capacidad de los docentes y las dificultades para estudiar*.

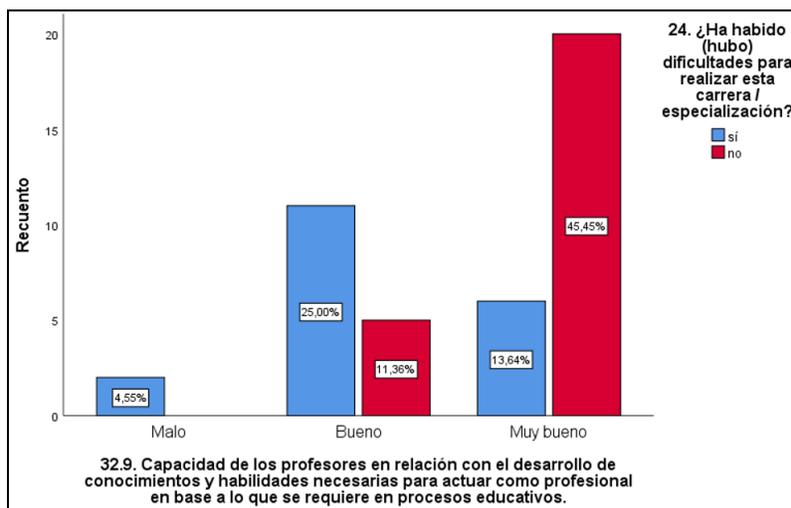
Se puede observar en la figura 6, que los estudiantes que tuvieron o han tenido dificultades en la realización de su carrera o especialización, valoran hacia la baja la capacidad de los docentes en relación con el desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para actuar como profesional en base a lo que se requiere en procesos educativos.

Tabla 11 - Asociaciones entre la capacidad de los docentes y las dificultades para estudiar.

Variable de competencias y calidad educativa	f y %	¿Ha habido (hubo) dificultades para realizar esta carrera / especialización?			Contraste de hipótesis de diferencias			
		sí	No	Total	Chi cuadrado	df	p	
32.9. Capacidad de los profesores en relación con el desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para actuar como profesional en base a lo que se requiere en procesos educativos.	Malo	F	2	0	2	11,178 ^a	2	0,004
		%	4,5%	0,0%	4,5%			
	Bueno	F	11	5	16			
		%	25,0%	11,4%	36,4%			
	Muy bueno	F	6	20	26			
		%	13,6%	45,5%	59,1%			
Total	f	19	25	44				
	%	43,2%	56,8%	100,0%				

Nota: a 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,86. Fuente: elaboración propia.

Figura 6 - Asociaciones entre la capacidad de los docentes y las dificultades para estudiar.



La tabla 12 muestra un alto nivel de significancia ($\chi^2=7,035$, $df=2$, $p=.030$) en las Asociaciones entre la contribución de las asignaturas a la formación y las dificultades para estudiar.

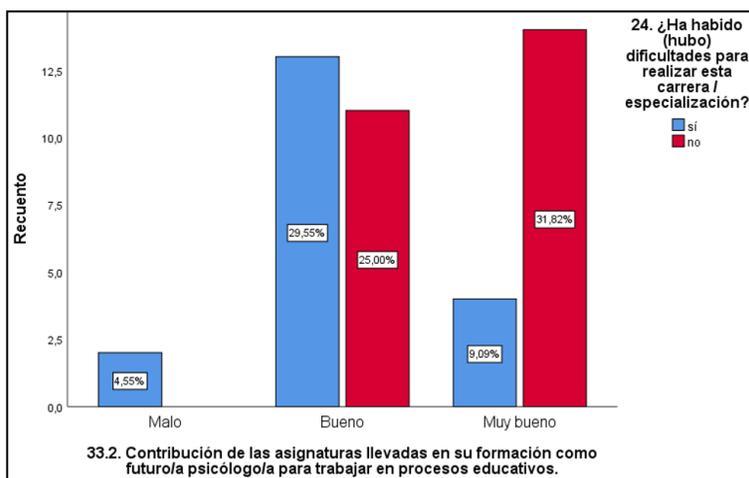
Tabla 12 - Asociaciones entre la contribución de las asignaturas a la formación y las dificultades para estudiar.

Variable de competencias y calidad educativa	f y %	¿Ha habido (hubo) dificultades para realizar esta carrera / especialización?			Contraste de hipótesis de diferencias			
		sí	no	Total	Chi cuadrado	df	p	
33.2. Contribución de las asignaturas llevadas en su formación como futuro/a psicólogo/a para trabajar en procesos educativos.	Malo	f	2	0	2	7,035 ^a	2	0,030
		%	4,5%	0,0%	4,5%			
	Bueno	f	13	11	24			
		%	29,5%	25,0%	54,5%			
	Muy bueno	f	4	14	18			
		%	9,1%	31,8%	40,9%			
Total	f	19	25	44				
	%	43,2%	56,8%	100,0%				

Nota: ^a 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,86. Fuente: elaboración propia.

En este sentido, la figura 7 señala que los estudiantes que han tenido dificultades en realizar su carrera o especialización (29,55%) y los que no la han tenido (31,82%) consideran como buena y muy buena respectivamente, la contribución de las asignaturas tomadas en su formación como futuros/as psicólogos/as para trabajar en procesos educativos.

Figura 7 - Asociaciones entre la contribución de las asignaturas a la formación y las dificultades para estudiar.



La tabla 13 muestra un alto nivel de significancia ($\chi^2=9,301$, $df=3$, $p=.026$) en las *Asociaciones entre la adecuación de las tecnologías tradicionales disponibles, y las dificultades para estudiar*.

Tabla 13 - Asociaciones entre la adecuación de las tecnologías tradicionales disponibles, y las dificultades para estudiar.

Variable de competencias y calidad educativa		f y %	¿Ha habido (hubo) dificultades para realizar esta carrera / especialización?			Contraste de hipótesis de diferencias		
			sí	No	Total	Chi cuadrado	df	p
33.7. Adecuación de las tecnologías tradicionales disponibles, teniendo en cuenta sus expectativas	Muy malo	f	1	0	1	9,301a	3	0,026
		%	2,3%	0,0%	2,3%			
	Malo	f	4	0	4			
		%	9,1%	0,0%	9,1%			
	Bueno	f	10	12	22			
		%	22,7%	27,3%	50,0%			
	Muy bueno	f	4	13	17			
		%	9,1%	29,5%	38,6%			
	Total	f	19	25	44			
		%	43,2%	56,8%	100,0%			

Nota: ^a 4 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,43. Fuente: elaboración propia.

En la figura 8 se puede observar cómo todas las opciones fueron señaladas por los estudiantes que tuvieron o han tenido dificultades en la realización de su carrera o especialización, aunque la mayoría de ellos (22,73%) consideran como buena la adecuación de las tecnologías tradicionales disponibles en una situación *sui generis* como la pandemia por la Covid-19.

La tabla 14 muestra un alto nivel de significancia ($\chi^2=7,961$, $df=3$, $p=.047$) en las *Asociaciones entre la adecuación de las tecnologías nuevas disponibles, y las dificultades para estudiar*.

Figura 8 - Asociaciones entre la adecuación de las tecnologías tradicionales disponibles, y las dificultades para estudiar.

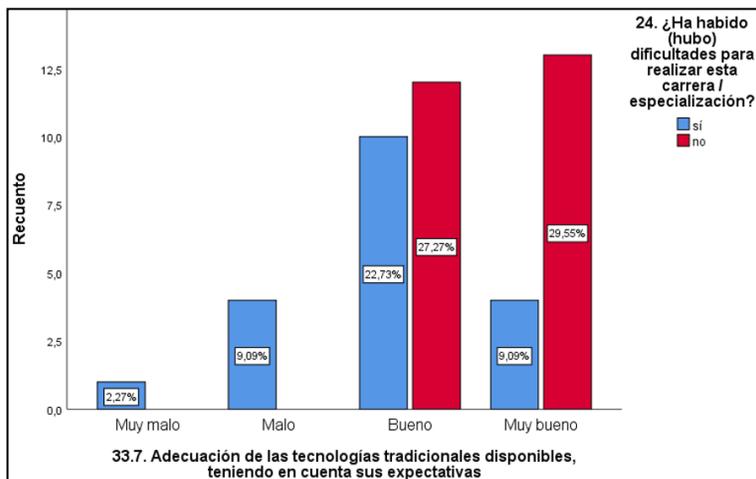


Tabla 14 - Asociaciones entre la adecuación de las tecnologías nuevas disponibles, y las dificultades para estudiar.

Variable de competencias y calidad educativa		f y %	¿Ha habido (hubo) dificultades para realizar esta carrera / especialización?			Contraste de hipótesis de diferencias		
			sí	no	Total	Chi cuadrado	df	p
33.8. Adecuación de las nuevas tecnologías digitales disponibles, teniendo en cuenta sus expectativas	Muy malo	f	1	0	1	7,961 ^a	3	0,047
		%	2,3%	0,0%	2,3%			
	Malo	f	5	1	6			
		%	11,4%	2,3%	13,6%			
	Bueno	f	9	11	20			
		%	20,5%	25,0%	45,5%			
	Muy bueno	f	4	13	17			
		%	9,1%	29,5%	38,6%			
	Total	f	19	25	44			
		%	43,2%	56,8%	100,0%			

Nota: ^a 4 casillas (50,0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,43. Fuente: elaboración propia.

Al igual que en el ítem anterior, los encuestados también emplearon todas las opciones de respuesta (figura 9) pero en este caso la percepción que tienen los encuestados que consideran han tenido dificultades en la realización de su carrera o especialización sobre la adecuación de las nuevas tecnologías

digitales disponibles, el 14% valoran esta adecuación como muy mala o mala, mientras que alrededor de una tercera parte de ellos (30%) la consideran como buena o muy buena.

La tabla 15 muestra un alto nivel de significancia ($\chi^2=8,493$, $df=2$, $p=.014$) en las Asociaciones entre la integración teórico-práctica, y las dificultades para estudiar.

Figura 9 - Asociaciones entre la adecuación de las tecnologías nuevas disponibles, y las dificultades para estudiar.

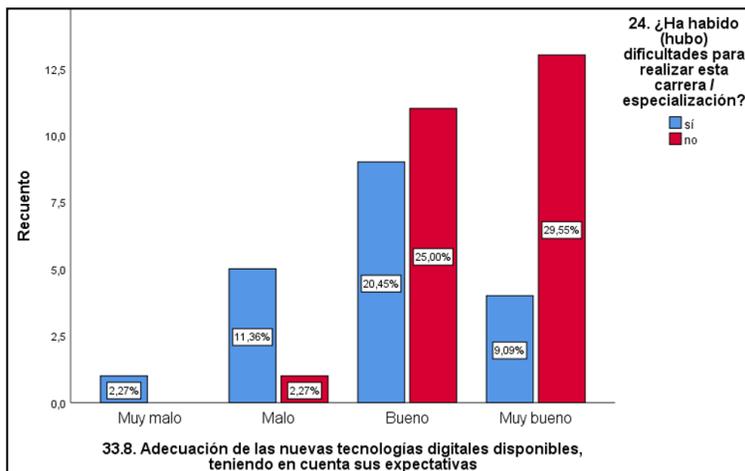
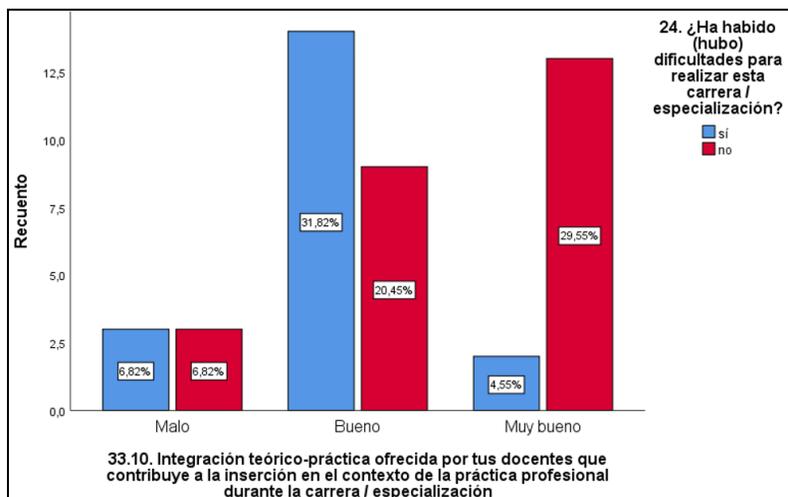


Tabla 15 - Asociaciones entre la integración teórico-práctica, y las dificultades para estudiar.

Variable de competencias y calidad educativa	f y %	¿Ha habido (hubo) dificultades para realizar esta carrera / especialización?			Contraste de hipótesis de diferencias			
		sí	no	Total	Chi cuadrado	df	p	
33.10. Integración teórico-práctica ofrecida por tus docentes que contribuye a la inserción en el contexto de la práctica profesional durante la carrera / especialización	Malo	f	3	3	6	8,493 ^a	2	0,014
		%	6,8%	6,8%	13,6%			
	Bueno	f	14	9	23			
		%	31,8%	20,5%	52,3%			
	Muy bueno	f	2	13	15			
		%	4,5%	29,5%	34,1%			
Total	f	19	25	44				
	%	43,2%	56,8%	100,0%				

Nota: ^a 2 casillas (33,3%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 2,59. Fuente: elaboración propia.

Figura 10 - Asociaciones entre la integración teórico-práctica, y las dificultades para estudiar.



En este contexto, llama la atención lo que se puede observar en la figura 10, en la que la mayoría de estudiantes que han tenido dificultades en su carrera o especialización (31,82%) señalan como buena la integración teórico-práctica ofrecida por sus docentes que contribuye a la inserción en el contexto de la práctica profesional durante la carrera o especialización.

Discusión

En Colombia existen alrededor de 140 programas de formación pregradual en psicología (González *et al.*, 2022a) y no más de cinco especializaciones en psicología educativa (González, 2019), es decir que se tiene una muy alta oferta en el pregrado y muy baja en la especialización; de hecho, alrededor del 40% de los profesionales que trabajan en el sector educativo en Colombia no tienen un posgrado en psicología educativa y solo el 28,36% tienen una especialización en este campo, lo que contrasta con que el 68% de los profesionales piensan que para ejercer en el campo de la psicología educativa es necesario contar con formación posgradual (Colegio Colombiano de Psicólogos {COLPSIC}, 2020). El presente estudio realizó comparaciones frecuentes con esta investigación del COLPSIC.

En Bogotá se ubican el 20% de programas de pregrado en psicología y especialización en psicología educativa, esto coincide que el 24,9% de las

personas laboran en Bogotá según la caracterización de las condiciones del profesional de la psicología en el campo educativo en Colombia (COLPSIC, 2020). En el presente estudio, el 70,5% de los encuestados trabaja, tan solo uno de cada cinco (20,5%) trabaja en el sector educativo como docente.

Diferentes preguntas de este estudio indagaron por las dificultades que tienen o tuvieron para realizar su carrera de pregrado en psicología o su especialización en psicología educativa, y se denota un alto nivel de aceptación de la formación recibida, no obstante, en algunos casos se llama la atención para que haya un mejoramiento en los procesos pedagógicos, los medios educativos y las instalaciones, lo que coincide con lo hallado en el estudio de COLPSIC (2020) en cuanto a que cada vez hay una mayor exigencia en las competencias de psicólogos educativos o profesionales de la psicología laborando en el área educativa, en diversos campos de acción más amplios “más allá de los contextos educativos tradicionales, asumiendo otros contextos socio-educativos y culturales con grupos poblacionales variados y comunidades.” (p.21).

La preocupación que generan los hallazgos sobre las condiciones y acompañamiento de los docentes para mejorar el rendimiento y bienestar de los estudiantes ha sido estudiada y nos plantea algunas lecciones aprendidas. Khusainova *et al.* (2018) concluyen que se ha de prestar igual atención a la formación de especialistas en el espacio educativo como al acompañamiento pedagógico y psicológico, de tal forma que se estimule su autorrealización, así como el desarrollo de competencias profesionales y culturales comunes que mejoren su desempeño profesional, con el acompañamiento de los docentes dentro de la formación y actividades profesionales y extracurriculares.

Con respecto a la posible insatisfacción de los estudiantes respecto a la contribución de las asignaturas en su formación, no es fácil encontrar un programa que brinde todas las respuestas a las necesidades e intereses de los estudiantes y aquí se acoge el llamado de Corral (2022) “... para los profesores es una enorme responsabilidad, y hasta un dolor de cabeza a la hora de seleccionar qué ofrecer, qué celebrar, qué permitir, qué despreciar, qué sancionar” en el sentido de estar siempre en esa constante de mejoramiento del acto de enseñar, de ser guía y mediador en el aprendizaje, de centrarnos en la evidencia y estar abiertos a la crítica y a la consecuente transformación de nuestras prácticas y contenidos curriculares. En síntesis, hemos de dominar los

contenidos, darles un principio de realidad y saberlos compartir con nuestros estudiantes: practicar, comunicar y convencer.

Es muy probable que la insatisfacción planteada por algunos estudiantes con respecto al uso de tecnologías tradicionales y nuevas digitales en el proceso de formación de psicólogos y especialistas en psicología educativa, se haya dado en el contexto de la pandemia de Covid-19, se destaca el que el cuestionario haya sido resuelto entre octubre de 2021 y febrero de 2022. Esta situación sanitaria global puso en aprietos a la educación en general y más específicamente a la educación superior. Literalmente

estudiantes y docentes hemos tenido que aprender vertiginosamente a manejar diferentes plataformas y recursos didácticos, a ir modificando y ajustando nuestras formas de enseñar, de aprender, a convivir con los contextos cotidianos, ... La evaluación de lo aprendido también ha tenido serias modificaciones. (González, 2022b, p. 13).

Como plantea la UNESCO (2020), tanto el profesorado como los estudiantes sufrieron importantes afectaciones en lo laboral, profesional y académico. Los estudiantes exigían respuestas rápidas, efectivas y de calidad, mientras que los docentes se preparaban a toda marcha y reformulaban toda la parte pedagógica y didáctica con tal de asegurar el derecho a la educación, no detener los procesos de formación, en lo posible no dejar a ningún estudiante atrás y, a su vez, adquirir o perfeccionar competencias en digitalización, hibridación y aprendizaje ubicuo. Todo esto nos deja un gran reto: reflexionar profundamente sobre los modelos educativos de formación y plantear alternativas de fortalecimiento en los procesos de enseñanza, aprendizaje, contenidos-currículos y contextos en que se desarrolla el acto educativo.

Derivadas de todas estas dificultades para la realización de la carrera de psicología o la especialización en psicología educativa tenemos que el tema del rendimiento académico (RA) de los estudiantes es clave. En este sentido, Parra y Vergel (2021) encontraron que los factores que más se asocian con el RA son los estilos y enfoques de aprendizaje, así como la inteligencia emocional, incluida la relación con sus pares y docentes, por ello es fundamental mejorar las relaciones interpersonales con los docentes, sus pares y la atención contingente y efectiva a sus requerimientos de apoyo y orientación.

Por último, el análisis de los principales hallazgos de esta investigación, conduce a un planteamiento clave desde y para la psicología educativa: como docentes hemos de aplicar todo el conocimiento adquirido en estos más de cien años de avances de la PE en nuestros mismos estudiantes y profesionales, tanto del pregrado en psicología como de la especialización en PE, poniendo en el centro de todo a los estudiantes, considerándoles en su totalidad con sus aspectos intelectuales, afectivos y sociales (Garzón *et al.* 2019).

Como limitaciones del estudio se plantean las siguientes. Una metodológica para la realización de nuevos estudios sobre la formación de psicólogos y especialistas en psicología educativa con participación de diferentes colegas de América Latina: la necesidad de contar con una validación psicométrica del cuestionario, al diseñar y validar ítems que permitan identificar contrastes evidentes en las diferentes respuestas de los encuestados, superando su deseabilidad social.

Otra limitación es la baja cantidad de estudiantes que resolvieron el cuestionario, por ello se ha de ampliar la muestra que permita realizar generalizaciones de los hallazgos al incluir todos los demás programas de pregrado en psicología y especializaciones en psicología educativa del Colombia y de los países latinoamericanos.

Conclusiones

De manera general se observa una valoración positiva por parte de los estudiantes de pregrado de psicología y de especialización en psicología educativa de todas las variables estudiadas en la investigación, principalmente en: atención por parte del profesorado a sus necesidades o dificultades; relación entre docentes y estudiantes; capacidad de los profesores en cuanto al desarrollo de su formación profesional; la relación interpersonal entre estudiantes; la capacidad de los profesores en relación con el desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para actuar como profesionales.

Se denota cierta inconformidad por parte de los estudiantes frente a qué tanto están aportando las asignaturas a su formación como futuros psicólogos para trabajar en procesos educativos, así como en la adecuación de tecnologías tradicionales como de las nuevas tecnologías digitales disponibles, esto puede estar mediado por la situación de pandemia por la COVID-19 que cambió

radicalmente las condiciones de estos programas presenciales a presenciales pero asistidos por tecnologías (PAT).

También se hace un llamado a revisar la integración teórico-práctica ofrecida por los docentes que contribuya efectivamente a la inserción en el contexto de la práctica profesional de la carrera de psicología y de la especialización en psicología educativa.

Referencias

ALVARADO, I. R.; VEGA, Z., CEPEDA, M.L., DEL BOSQUE, A. E.; CRUZ, O. Impacto de Programa Institucional de Tutorías desde la opinión de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, v. 20, p.87-103, 2018. <https://es.scribd.com/document/396032621/Revista-Intercontinental-de-Psicologia-y-Educacion-Vol-20-nums-1-y-2>

BARROCO, S. M. S.; SOUZA, M. P. R. Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 111-132, 2012. DOI: 10.1590/S0103-65642012000100006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42164>. Acesso em: 20 nov. 2023.

COLOMBIA, Decreto 1278 de 2002, **Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente**. 19 de junio de 2002, Ministerio de Educación Nacional. 2002. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf. Acesso em: 17 dez. 2023.

COLOMBIA, Decreto 1527 de 2002, **Por el cual se establecen los estándares de calidad en programas profesionales de pregrado en Psicología**. 24 de julio de 2002, Presidencia de la República y Ministerio de Educación Nacional, 2002. Disponible en: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1744941>. Acesso em: 17 dez. 2023.

COLOMBIA, Decreto 1330 de 2019, **Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015** - Único Reglamentario del Sector Educación, 25 de julio de 2019, Ministerio de Educación Nacional, 2019. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/387348:Decreto-1330-de-julio-25-de-2019>. Acesso em: 17 dez. 2023.

COLOMBIA, [Ley 58 de 1983]. **Por la cual se reconoce la Psicología como una profesión y se reglamenta su ejercicio en el país**. Bogotá: Ley Ordinaria,

1983. Disponible en: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1789396> . Acceso em 20 nov. 2023.

COLOMBIA, [Ley 30 de 1992]. Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. **Diário Oficial:** No. 40.700, Bogotá: 1992. Disponible en: https://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_col_ley_30_sp.pdf. Acceso em 20 nov. 2023.

COLOMBIA, [Ley 115 de 1994]. Por la cual se expide la ley general de educación. **Diário Oficial:** No. 41.214, Bogotá: 1994. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf. Acceso em 20 nov. 2023.

COLOMBIA, [Ley 1090 de 2006]. por la cual se reglamenta el ejercicio de la profesión de Psicología, se dicta el Código Deontológico y Bioético y otras disposiciones. **Diário Oficial:** No. 46.383, Bogotá: 2006. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66205>. Acceso em 20 nov. 2023.

COLOMBIA, [Resolución 021795 de 2020]. Por la cual se establecen los parámetros de autoevaluación, verificación y evaluación de las condiciones de calidad de programa reglamentadas en el Decreto 1075 de 2015, modificado por el Decreto 1330 de 2019, para la obtención, modificación y renovación del registro calificado. **Diário Oficial:** Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: 2020. Disponible em: <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?dt=S&i=102093>. Acceso em 20 nov. 2023.

COLPSIC. Condiciones del profesional de la psicología en el campo educativo en Colombia. **“Una aproximación a la realidad”**. Bogotá, Colombia, 2020. <https://es.scribd.com/document/471426880/COLPSIC-Condicioness-del-profesional-de-la-psicologia-en-el-campo-educativo-en-Colombia-Una-aproximacion-a-la-realidad-2020>

CORRAL RUSO, R. La formación de profesionales de la Psicología en la educación superior: una experiencia cubana. **Revista Integración Académica en psicología**, v. 10, n. 28, p.1-5, 2022. <https://integracion-academica.org/vol1numero1-2013/9-la-formacion-de-profesionales-de-la-psicologia-en-la-educacion-superior-una-experiencia-cubana>

GARZÓN GONZÁLEZ, J.A.; ROJAS LONDOÑO, O.D.; CAÑIZARES VASCONEZ, L.A.; CULQUI CERÓN, C. P. El impacto de la psicología en el ámbito educativo. **Revista Científica Mundo de la investigación y el Conocimiento**, v. 3, n. 2 p. 543-565, 2019. <https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/463/675>

GÓMEZ, E. N. La formación de profesores en psicología. **Revista de la Asociación Latinoamericana para la Formación y enseñanza de la Psicología**, v. 10, n. 28, 2022. <https://integracion-academica.org/anteriores/10-volumen-1-numero-2-2013/24-la-formacion-de-profesores-en-psicologia>

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, F. G. **Documento maestro para la renovación del registro calificado del programa de especialización en psicología educativa según el decreto 1075 de 2015**. Universidad Católica de Colombia. Facultad de Psicología, Bogotá, Colombia, 2019.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, F. G. Reforma curricular del programa de especialización en psicología educativa de la Universidad Católica de Colombia. En: GONZÁLEZ GONZÁLEZ, F. G. (Comp.) (2019). **Psicología educativa: un cuarto de siglo por la calidad de la educación colombiana. Competencias e investigación en educación**. Colección Logos Signum (4). Bogotá: Editorial Universidad Católica de Colombia, 2020.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, F. G.; MORALES BOPP, M. del R.; QUINTERO MORA, J.V. (2022a). **Caracterización de los programas de Pregrado en psicología**. Colombia. ASCOFAPSI, 2022 a. https://observatorio.ascofapsi.org.co/wp-content/uploads/2022/06/caracterizacion_en_pregrado.pdf

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, F. G. **La formación de formadores: Clave ante los retos educativos de la Covid-19**. En: GONZÁLEZ GONZÁLEZ, F. G. (Editor Académico). Cuadernos Pedagógicos 2. Vol. 2. Universidad Católica de Colombia, 2022b. <https://repository.ucatolica.edu.co/handle/10983/27388>

HERNÁNDEZ ROJAS, G. **Psicología de la educación**. Una mirada conceptual. Primera edición. Manual Moderno, 2018.

JAIMES OSMA, J. E. Análisis de factores asociados al rendimiento académico: Una aplicación de técnicas demográficas. **Acta Colombiana de Psicología**, 3, p. 81-91, 2000.

JULIÁ, M. T. Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa. **Revista de Psicología**, v. XV, n. 2 p. 115-130, 2006. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26415207>

KHUSAINOVA, S.L., MATVEYEVA, L.V., ERMILOVA, L.P., YAKUSHESKAYA, M., Kolomiychenko, L.V.; MASHKIN, N.A. Adaptive model of psychological and pedagogical accompany of student professional training. **Espacios**, n. 39, v. 5, p.22-32, 2018. <http://www.revistaespacios.com/a18v39n02/a18v39n02p12.pdf>

LA I CONFERENCIA LATINOAMERICANA SOBRE ENTRENAMIENTO EN PSICOLOGÍA **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 8, n. 1, p 134-135. Fundación Universitaria Konrad Lorenz Bogotá, Colombia, 1976. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80580114.pdf>. Acceso em: 17 dez. 2023.

NEDELCO, Q. D. Educación y política: sistematización de una experiencia de formación. **Revista Alternativas en Psicología**, v. XVI, n. 26, p. 96-104, 2012 <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/alpsi/v16n26/n26a10.pdf>. Acceso em: 20 nov. 2023.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA -UNESCO. **COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de los impactos, respuestas políticas y recomendaciones**. Instituto Internacional para la educación Superior en América Latina y el Caribe. 2020. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

PARRA HERRERA, J. L.; VERGEL CABALLERO, L.V. **Revisión sistemática de factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios de América Latina**. 2021. [Tesis de pregrado en psicología. Universidad Cooperativa de Colombia.], 2021 https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/36533/1/2021_rendimiento_academico.pdf

SÁENZ, I. Procesos integrativos. Los psicólogos y el Mercosur. **Revista de educación y Desarrollo**, v. 38, p.15-24, jul./set. 2016. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/38/38_Saenz.pdf. Acceso em: 20 nov. 2023.

SÁNCHEZ, J. P. Integración Académica en Psicología. **Revista de la Asociación Latinoamericana para la Formación y enseñanza de la Psicología**, v. 10, n. 28, enero-marzo, 2022. <https://integracion-academica.org/vol1numero1-2013/5-la-psicologia-como-disciplina-cientifica-multiparadigmatica-planteamientos-preliminares-para-fundamentar-un-programa-educativo-profesional>. Acceso em: 20 nov. 2023.

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE COLOMBIA. ACUERDO No. 332 de 2022. **“Por el cual se modifica el documento Modelo pedagógico de la Universidad Católica de Colombia”**. 31 de marzo de 2022. Consejo Superior. Disponible en: <https://www.ucatolica.edu.co/portal/wp-content/uploads/2022/05/temporal-cms-consejo-superior-acuerdos-academicos-332-22.pdf> . Acceso em: 17 dez. 2023.

Apéndice 1. Cuestionario

La formación del Psicólogo Escolar y Educativo Latinoamericano: concepciones teóricas, bases metodológicas y desempeño profesional

Acepto libre y voluntariamente participar del estudio “La formación del Psicólogo Escolar y Educativo Latinoamericano: concepciones teóricas, bases metodológicas y desempeño profesional”, del cual se me brindó información, dado que será de mucho beneficio para la sociedad en general y la formación de los psicólogos/as educativos y escolares. Mi nombre no aparecerá en ningún escrito ni publicación, asegurándose la confidencialidad de los datos, de acuerdo al código de ética profesional.

Acepto participar: SÍ __ NO __

1. ¿En qué país estudias la carrera Psicología o la especialización en Psicología Educativa?
 - a) Colombia
 - b) Argentina
 - c) Brasil
 - d) Cuba
 - e) México
 - f) Perú
- 1.1 Institución
 - a) Universidad Católica de Colombia
 - b) Universidad Nacional del Rosario, Argentina
 - c) Universidad Nacional de Sao Paulo
 - d) Universidad de Holguín, Cuba
 - e) Universidad Nacional Autónoma de México
 - f) Universidad Autónoma del Perú
- 1.2. Año de ingreso a la carrera _____
- 2 Estudiantes educación secundaria/bachillerato en
 - a) Pública
 - b) Privada
 - c) Otra

2.1 Año de finalización de estudios secundarios/bachillerato _____

3 Otro(s) estudio(s) realizado(s) _____

4. Género

- a) Masculino
- b) Femenino

5. Lugar / ciudad de nacimiento: _____

6. Edad

- a) 18 – 20
- b) 21 – 23
- c) 24 – 26
- d) 27 – 30
- e) Mayor de 30

7. Estado civil

- a) Soltero(a)
- b) Casado(a)
- c) Unión libre (conviviente)
- d) Divorciado(a)

8. Si tienes hijos e hijas, indícanos la cantidad

- a) 1 hijo(a)
- b) 2 hijos(as)
- c) 3 hijos(as)
- d) 4 hijos(as) o más
- e) Ninguno(a)

9. Religión

- a) Católica
- b) Evangélica
- c) Mormón
- d) Adventista
- e) Otra o ninguna

10. Nacionalidad

- a) Colombiana
- b) Argentina

- c) Brasileira
 - d) Cubana
 - e) Mexicana
 - f) Peruana
11. Lugar de residencia
- a) Habitación o casa compartida
 - b) Con mi familia
 - c) Independiente
12. Medio de transporte más utilizado para llegar a la universidad
- a) Bus/Transmilenio
 - b) Mototaxi
 - c) Microbús
 - d) Taxi
 - e) Otro
13. Trabajas
- a) Sí
 - b) No (pase a la pregunta 21)
- 13.2 14. ¿En qué trabajas?
- a) Docente
 - b) Empleado
 - c) Independiente
 - d) No trabaja
- 13.3 15. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el puesto?
- a) De 3 a 6 meses
 - a) 1 año
 - b) 2 años
 - c) 3 años o más
- 13.4 16. Número de horas de trabajo al día
- a) 4 horas
 - b) 8 horas
 - c) 10 horas
- 13.5 17. Número de horas por semana
- a) 28 horas

- b) 32 horas
- c) 40 horas
- d) 50 a más

13.6 18. Turno de trabajo

- a) Mañana
- b) Tarde
- c) Noche

13.7 19. Distancia del lugar de trabajo a tu domicilio _____ kilómetros

13.8 20. Medio de transporte que utilizas para ir a tu trabajo

- a) Microbús
- b) Taxi
- c) Bus/Transmilenio
- d) Mototaxi
- e) Otro

21. ¿Cómo es el ingreso a la carrera/especialización en tu universidad?

- a) Examen de ingreso
- b) Ingreso directo
- c) Traslado

22. Selecciona la respuesta que mejor se relaciona con tu razón de estudiar esta carrera/especialización.

En una escala de 1 a 5, donde 1 es poco y 5 es mucho, NFO – No formó ninguna opinión, según la influencia en su decisión de tomar esta carrera.

22.1 Estimulado o motivado por amigos

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

22.2 Realización personal

- a) 1
- b) 2
- c) 3

- d) 4
- e) 5
- f) NFO

22.3 Posibilidad de convivir/interactuar con diferentes personas

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

22.4 Orientación / sugerencia institucional

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

22.5 Posibilidad de ingresar a una carrera / especialización

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

22.6 Logros profesionales

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

22.7 Ascenso profesional

- a) 1
- b) 2
- c) 3

- d) 4
- e) 5
- f) NFO

22.8 Incentivos familiares

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

22.9 Formación técnico-científica

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

23. Competencias generales. ¿En qué medida se están desarrollando hasta ahora en tu carrera / especialización universitaria?

En una escala de 1 a 5, donde 1 es poco y 5 es mucho, NFO – No formó ninguna opinión, según la influencia en su decisión de tomar esta carrera.

23.1 Permiten analizar el campo del desempeño profesional y sus desafíos contemporáneos.

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

23.2 Analizar el contexto en el cual actúa profesionalmente en sus dimensiones institucional y organizativa, explicando la dinámica de las interacciones entre sus agentes sociales.

- a) 1
- b) 2

- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

23.3 Identificar y analizar necesidades de carácter psicológico, diagnosticar, diseñar proyectos, planificar y actuar de forma coherente con referentes teóricos y características de la población objetivo.

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

23.4 Permite identificar, definir y formular preguntas de investigación científica en el campo de la psicología, vinculándolas a decisiones metodológicas sobre la elección, recolección y análisis de datos en proyectos de investigación.

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

23.5 Elegir y utilizar instrumentos y procedimientos de recogida de datos en Psicología, en función de su relevancia.

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

23.6 Permite valorar los fenómenos humanos cognitivos, conductuales y afectivos en diferentes contextos.

- a) 1
- b) 2

- c) 3
 - d) 4
 - e) 5
 - f) NFO
- 23.7 Realizar diagnóstico y valoración de procesos psicológicos de individuos, grupos y organizaciones.
- a) 1
 - b) 2
 - c) 3
 - d) 4
 - e) 5
 - f) NFO
- 23.8 Coordinar y gestionar los procesos grupales, considerando las diferencias individuales y socioculturales de sus integrantes.
- a) 1
 - b) 2
 - c) 3
 - d) 4
 - e) 5
 - f) NFO
- 23.9 Actuar inter y multi profesionalmente, siempre que la comprensión de los procesos y fenómenos involucrados así lo recomiende.
- a) 1
 - b) 2
 - c) 3
 - d) 4
 - e) 5
 - f) NFO
- 23.10 Relacionarse con colegas para promover el desarrollo de los vínculos interpersonales requeridos en su desempeño profesional.
- a) 1
 - b) 2
 - c) 3
 - d) 4
 - e) 5
 - f) NFO

23.11 Actuar profesionalmente, en diferentes niveles de actuación, de carácter preventivo o terapéutico, considerando las características en las situaciones y problemas concretos a los que se enfrentan.

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

23.12 Realizar orientación, asesoramiento psicológico y psicoterapia.

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

23.13 Elaborar informes científicos, opiniones técnicas, informes y otras comunicaciones profesionales, incluidos materiales promocionales.

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

23.14 Presentar trabajos y discutir ideas en público.

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

23.15 Saber buscar y utilizar los conocimientos científicos necesarios para el desempeño profesional, así como generar conocimientos a partir de la práctica profesional.

- a) 1
- b) 2

- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

23.16 Se está desarrollando otra competencia. Por favor especificala: _____

Durante este curso, hasta el momento actual:

24. ¿Ha habido dificultades para realizar esta carrera / especialización?

- a) Sí
- b) No

25. En orden de importancia, ¿Cuáles han sido las principales dificultades encontradas para realizar la carrera / especialización? Utilizar las opciones que se mencionan.

- a) Relación con compañeros o compañeras de estudios.
- b) Monitorear la dinámica de los estudios universitarios.
- c) Coordinar estudios universitarios y labores profesionales.
- d) Dominar la retórica y las técnicas de producción científica.
- e) Conciliar formación, trabajo y familia.
- f) Insuficiencia previa de conocimientos en el área de formación básica.
- g) Relacionar teoría y práctica dentro del currículo de formación profesional.
- h) Otro. Especificar _____
- i) Enumere desde la mayor dificultad hasta la menor: _____

Necesidades y expectativas en relación con su formación profesional

26. ¿Qué considera necesario para su formación profesional que aún no se haya desarrollado en la carrera / especialización?: _____

27. Cuando comenzó su Carrera / especialización, ¿cuáles eran sus expectativas iniciales? _____

28. ¿Con qué frecuencia tus docentes utilizan las actividades enumeradas a continuación para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes?

Marca con “X” en una escala de 1 a 5, donde 1 es poca y 5 es mucha,
NFO – No se formó ninguna opinión.

28.1. Trabajo en grupo (escrito).

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

28.2. Trabajo en grupo (presentación oral).

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

28.3. Trabajos individuales (escritos).

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

28.4. Trabajos individuales (presentación oral).

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

28.5. Pruebas o evaluaciones escritas.

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4

- e) 5
- f) NFO

28.6. Evaluación de ejercicios en la asignatura

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

28.7. Participación durante las clases.

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

28.8. Asistencia a clases

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

28.9. Debate sobre un tema previamente delimitado o acordado.

- a) 1
- b) 2
- c) 3
- d) 4
- e) 5
- f) NFO

28.10. Otro(s). Por favor especifica: _____

29. Enumera cuántas veces ha participado en eventos desarrollados para formación continua, durante su carrera de Psicología / especialización:

- 29.1. Cursos de actualización en Psicología _____
- 29.2. Jornadas académicas o Congresos promovidos en su departamento / ciudad / región _____
- 29.3. Grupos de estudio, promovidos por la Facultad u otra institución _____
- 29.4. Eventos académicos promovidos por la Facultad _____
- 29.5. Eventos académicos promovidos por la Universidad _____
- 29.6. Eventos académicos promovidos por otra institución universitaria u otra(s)/instituciones _____
- 29.7. Cursos de formación en nuevas tecnologías de la información y la comunicación. _____
- Otro(s). Por favor especifica: _____

Nivel de satisfacción

Respecto a los distintos alcances de esta formación universitaria

30. Enumere, en orden de importancia, los nombres de las asignaturas que más contribuyeron a que usted en el futuro pueda actuar como psicólogo/a con base a los procesos educativos: _____
31. Enumere, en orden de importancia, los nombres de las asignaturas que poco o nada le aportaron a que usted en el futuro pueda actuar como psicólogo/a con base los procesos educativos: _____
32. Evaluación del cuerpo docente y estudiantes de esta carrera / especialización, de acuerdo con los indicadores que se enumeran a continuación en el sentido de valores tales como: MM – Muy malo; M – Mal; B – Bueno; MB – Muy bueno.
- 32.1. Calidad del profesorado teniendo en cuenta sus expectativas.
- a) MM
 - b) M
 - c) B
 - d) MB
- 32.2. Cantidad de estudiantes por docente en las asignaturas impartidas
- a) MM
 - b) M

- c) B
- d) MB

32.3. Compromiso de profesorado con la formación del psicólogo

- a) MM
- b) M
- c) B
- d) MB

32.4. Atención por parte del profesorado a sus dificultades o necesidades

- a) MM
- b) M
- c) B
- d) MB

32.5. Relación entre profesorado y estudiantes durante la carrera /
especialización

- a) MM
- b) M
- c) B
- d) MB

32.6. Capacidad de los profesores en relación con el desarrollo de su
formación profesional

- a) MM
- b) M
- c) B
- d) MB

32.7. Relación interpersonal entre estudiantes

- a) MM
- b) M
- c) B
- d) MB

32.8. Compromiso conjunto de estudiantes con la mejora cualitativa de su
formación académica

- a) MM
- b) M
- c) B
- d) MB

- 32.9. Capacidad de los profesores en relación con el desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para actuar como profesional en base a lo que se requiere en procesos educativos.
- a) MM
 - b) M
 - c) B
 - d) MB
- 32.10. Otro(s) indicadores. Por favor especifica: _____
33. Evaluar la estructura y el funcionamiento ofrecida por la Facultad según los indicadores: MM – Muy malo; M – Mal; B – Bueno; MB – Muy bueno.
- 33.1. Adecuación de las asignaturas ofrecidas en relación con las competencias y habilidades necesarias para su formación profesional:
- a) MM
 - b) M
 - c) B
 - d) MB
- 33.2. Contribución de las asignaturas llevadas en su formación como futuro/a psicólogo/a para trabajar en procesos educativos.
- a) MM
 - b) M
 - c) B
 - d) MB
- 33.3. Cantidad de asignaturas necesarias para completar la carrera / especialización
- a) MM
 - b) M
 - c) B
 - d) MB
- 33.4. Cantidad de eventos académicos promovidos por la Facultad que contribuyeron a su formación;
- a) MM
 - b) M
 - c) B
 - d) MB

- 33.5. Adecuación de las aulas considerando sus expectativas;
- a) MM
 - b) M
 - c) B
 - d) MB
- 33.6. Adecuación de recursos, material didáctico de apoyo pedagógico, considerando las necesidades para el desarrollo cualitativo de las clases;
- a) MM
 - b) M
 - c) B
 - d) MB
- 33.7. Adecuación de las tecnologías tradicionales disponibles, teniendo en cuenta sus expectativas;
- a) MM
 - b) M
 - c) B
 - d) MB
- 33.8. Adecuación de las nuevas tecnologías digitales disponibles, teniendo en cuenta sus expectativas:
- a) MM
 - b) M
 - c) B
 - d) MB
- 33.9. Adecuación del acervo bibliográfico de la Facultad, considerando las necesidades para el desarrollo de sus trabajos durante la carrera / especialización:
- a) MM
 - b) M
 - c) B
 - d) MB
- 33.10. Integración teórico-práctica ofrecida por tus docentes que contribuye a la inserción en el contexto de la práctica profesional durante la carrera / especialización:
- a) MM

- b) M
- c) B
- d) MB

33.11. Posibilidades ofrecidas por la Facultad para la realización de las actividades prácticas durante la carrera / especialización:

- a) MM
- b) M
- c) B
- d) MB

33.12. Compromiso de la Escuela / Universidad de supervisar la formación pedagógica de la carrera / especialización:

- a) MM
- b) M
- c) B
- d) MB

33.13. Compromiso de la Universidad con la calidad de su formación universitaria:

- a) MM
- b) M
- c) B
- d) MB

34. ¿Estás realizando una práctica profesional o pasantía o ejercicio de investigación? SÍ ___ NO ___

34.1. ¿Qué internado o práctica profesional o ejercicio de investigación realizas? _____

35. ¿Cuáles son tus expectativas respecto a la práctica profesional o pasantía curricular o ejercicio de investigación en Psicología Escolar y Educativa, necesaria para la iniciación profesional?

¡MUCHAS GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

Capítulo 9

LA FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA EN UNA UNIVERSIDAD CUBANA

Carlos Manuel Osorio García
Zaily Leticia Velázquez Martínez

Introducción

Las concepciones de Félix Varela sobre la Psicología y las ideas en torno a una ciencia del espíritu de José Martí son los antecedentes del surgimiento de la Psicología en Cuba en el siglo XIX según Louro y Bernal (2013). Estos autores reconocen como otro hecho significativo la inauguración por Enrique José Varona de la Cátedra de Filosofía Moral y Sociología a principios del siglo XX en la Universidad de la Habana, también que, en esa cátedra, Varona impartía la asignatura de Psicología y escribió el libro titulado Curso de Psicología.

Según Bernal del Riesgo (1955) con la Reforma de la educación de 1902 se fundan los Institutos de Segunda Enseñanza en los que se incluye la Psicología en sus planes de estudio, a su vez afirma que la asignatura se impartía en las carreras de Pedagogía, Filosofía y Letras de las Escuelas Normales para la formación del maestro.

En el año 1961 se funda la escuela de Psicología en la Universidad Central de las Villas y en el 1962 en la Universidad de La Habana (Bernal, 1985; de la Torre, 2009). Estos años marcan el inicio de la formación del profesional de la Psicología en Cuba, una vez que se comienza a estudiar como carrera universitaria. La primera graduación de psicólogos/as de esas universidades se realiza en 1966 (de la Torre, 2009; Roca, 2018). Por su parte, en la Universidad de Oriente, en Santiago de Cuba, surge la carrera en la década de 1990.

La formación de profesionales de la Psicología en Cuba se masificó en el año 2001. Esta nueva etapa es posible por el surgimiento en el año 2000 del curso por encuentros como modalidad de estudios universitarios. El curso por encuentros se comienza a implementar en la Habana con el objetivo de ofrecerles a jóvenes trabajadores o desvinculados del estudio y el trabajo la oportunidad de superarse y estudiar una carrera universitaria. En el curso

2001-2002 inicia la formación de psicólogos en la Universidad de Holguín. En los primeros años se implementó el plan de estudios C perfeccionado. Actualmente están vigentes los planes de estudios D y E en esta universidad según A. Torralbas¹ (comunicación personal, 13 de febrero de 2023). En la Universidad de Holguín los estudiantes de la Licenciatura en Psicología reciben la docencia (clases encuentros) de dos asignaturas cada 15 días los fines de semana, cada asignatura tiene una duración de cuatro horas, dos de ellas para evaluaciones y las otras dos para la docencia de nuevo contenido. También tienen una clase consulta una vez al mes que es para trabajar las dudas del contenido que estudian. Por otra parte, tienen el resto del mes para estudiar de manera independiente o en grupos.

El primer plan de estudios de la carrera se diseña a partir de las transformaciones del primer proceso de universalización de la enseñanza según Plan de estudios E (2017)². En este mismo Plan se registra que en 1973 surge el primer Plan de estudios unificado de las escuelas de Psicología de las Villas y la Habana y que en 1976 se diseña el Plan de estudios A el cual tiene como particularidad la formación de profesionales por especializaciones: clínica, educacional, laboral y social. Asimismo, que en 1981 se introduce el Plan de estudios B, el cual concibe la formación del profesional con un perfil amplio, es decir, que podría desempeñar una variedad mayor de funciones en diversas áreas. Del mismo modo que el Plan de estudios C se implementa en la década de 1990, este plan junto al C perfeccionado se caracteriza por “la estructuración de los contenidos en Disciplinas; la inclusión de la Disciplina Integradora que permitió sistematizar la práctica laboral e investigativa como momento de integración de conocimientos, habilidades y valores” (Plan de estudios E, 2017, p. 8).

Por su parte el plan de estudios D implicó la reducción de horas lectivas de las asignaturas. Esto posibilita diseñar contenidos dirigidos a priorizar la esencia; otra característica es la consideración de asignaturas optativas como parte de la flexibilización en la formación profesional (Plan de estudios E,

¹ La profesora A. Torralbas fue jefa de la Carrera de Psicología en la Universidad de Holguín desde septiembre de 2019 hasta abril de 2022

² En el Plan E se reconoce la universalización de la enseñanza en Cuba como un proceso que persigue ampliar las oportunidades de acceso a la universidad y la multiplicación y extensión de conocimientos.

2017, p. 8). Se reconoce por otro lado que en el Plan de estudio D comienza el tránsito a un diseño por competencias profesionales. Acto que se concreta en el Plan de estudios E. La transformación más significativa en este último Plan de estudios es "...la reducción de los estudios a cuatro años lectivos en el curso diurno, y a cinco años lectivos en el curso por encuentros, y en el orden curricular, el paso a una descripción por competencias profesionales en lugar de por problemas." (Plan de estudios E, 2017, p. 8)

En los primeros años de la década de 1960 se produjo un movimiento migratorio de profesionales que afectó la docencia en las escuelas de Psicología del país según De la Torre (2009), esta misma investigadora afirma que en esos años la orientación teórica en distintas prácticas e investigaciones es heterodoxa y ecléctica. Por su parte González (2013) afirma que en la década de 1970 existe un marcado interés en Cuba por el desarrollo de la Psicología marxista que "... estimula de forma creativa y activa el desarrollo de programas de estudio consecuentes con este objetivo." (p. 198). Para Calviño (2022)

...bajo la influencia sobre todo de la psicología soviética, en la que se formaron los primeros doctores en Psicología de la institución y el esfuerzo por la superación académica y la construcción de un pensamiento científico más propio, se produjo el primer gran despegue que posicionó a la carrera por su malla curricular potente, heterodoxa y con un fuerte componente de formación práctica aplicada. (p. 6)

Los planes de estudio en sus distintas versiones muestran una historia de la formación del profesional de la Psicología cubana que se sustenta en la Psicología Soviética particularmente en el Enfoque histórico cultural fundado por L. S. Vigotsky. La consideración de dicho enfoque puede estar asociada al vínculo entre la Unión Soviética y Cuba en la formación de posgrado. Según Bernal (1985) en la década de 1970 varios psicólogos/as van a realizar estudios de doctorado en distintas universidades de la antigua Unión Soviética. Producto de esos estudios de posgrado según González (2013) para finales de esa década retorna a Cuba el primer grupo de Doctores en Psicología, entre ellos: María Febles Elejalde, Eduardo Cairo, Angela Casañas y Fernando González Rey; mientras para la primera mitad de la década de 1980 llega otro grupo en los que se encuentran: Manuel Calviño, Liliana Morenza, Carolina de la Torre, Gloria Fariñas León, Elisa Knapp, Mara Fuentes, Victoria Ojalbo y Graciela Martínez. Otra condición que podría incidir en la consolidación

del Enfoque histórico cultural es que investigadores soviéticos seguidores del enfoque visitaron Cuba e impartieron ciclos de conferencias y supervisaron proyectos, entre ellos L. Venguer, V. G. Asieiev y B. Ponomariov según González (2013), junto al constante y riguroso trabajo desplegado por los miembros de la cátedra L. S. Vigotsky de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana bajo la dirección del Dr. Guillermo Arias Beatón como presidente, la Dra. Gloria Fariñas León como vice presidenta y Dra. María Febles Elejalde como secretaria. A partir de esa concepción teórico metodológica también se dirige la formación en Psicología educativa según se puede observar en el Plan de estudios E (2017).

Para Arias (2009) la Psicología educativa cubana desde su organización en el Ministerio de Educación, los departamentos de las facultades de Psicología y las universidades pedagógicas, entre otras, contribuyen significativamente en el desarrollo de políticas públicas en el periodo revolucionario. Este investigador resalta que se trabaja desde los inicios en el desarrollo de la educación inicial y preescolar; en la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales; en el asesoramiento a programas televisivos; en la superación del carácter psicométrico, descriptivo, estigmatizante, clasificadorio y superficial de la evaluación y el diagnóstico psicológico.

El psicólogo escolar para Mitjans y Fariñas (1993) debe orientar su trabajo con los maestros hacia la comprensión de las habilidades generales que conforman el desarrollo personal, a la estructuración de su educación y a determinar cuándo son formadas esas habilidades. Por otra parte, estas autoras resaltan las posibilidades del psicólogo escolar en el desarrollo de la personalidad de los educandos.

La experiencia en la formación de maestros, psicólogos y psicopedagogos y sus prácticas profesionales en Psicología educativa conducen a Mitjans y Fariñas (1993, p. 77) a declarar un conjunto de funciones que debería cumplir los psicólogos/as educativos:

- 1) Elaborar y contribuir a ejecutar programas educativos para desarrollar o modificar la personalidad de los educandos, en sus aspectos morales, estéticos y afectivos esenciales, así como para desarrollar o modificar aspectos de la personalidad, tales como capacidad de trabajo, características volitivas, intereses específicos, etc.

- 2) Participar en la elaboración y contribuir a la realización de programas instructivos para el desarrollo de conocimientos y habilidades relativas a las asignaturas del currículum escolar, así como para la corrección de conocimientos y habilidades relativas a las asignaturas del currículum escolar.
- 3) Participar como personal técnico en la determinación de las políticas educativas en la institución que labore.
- 4) Asistir a alumnos o grupos de éstos, a fin de que alcancen niveles más altos de desarrollo según su edad, de ajuste, planeamiento personal y toma de decisiones (conflictos, aprovechamiento de sus potencialidades, inclinaciones vocacionales, etc.), mejores relaciones interpersonales, así como en su ejecución en las distintas esferas de la vida.
- 5) Ser consultor de padres, maestros, directores y auxiliares pedagógicos u otro personal con responsabilidades educativas.
- 6) Seguir el desarrollo de cada alumno y reorientarlo cuando sea necesario en íntima coordinación con el maestro.
- 7) Contribuir a la integración de la escuela a las instituciones de la comunidad.
- 8) Investigar acerca de la problemática del proceso docente-educativo, en todas sus esferas y dimensiones y, especialmente, los cambios psicológicos de la población estudiantil a su cargo.
- 9) Contribuir al perfeccionamiento de la formación psicológica del personal docente.
- 10) Realizar cursos facultativos prácticos de Psicología para los estudiantes a fin de proporcionarles los instrumentos de análisis sobre su vida personal y colectiva y las vías de autoeducación.

Las funciones del psicólogo/a educativo y escolar propuestas por Mitjans y Fariñas (1993) se encuentran implícitas en el plan de estudios más reciente y actualizado, este propone un grupo de competencias que debe cumplir dicho especialista. Es así que en el Plan de estudios E (2017, pp. 214-215) se definen las siguientes competencias profesionales específicas:

- 1) La prevención educativa y la promoción del desarrollo humano a través de la educación.
- 2) La identificación de las dinámicas que potencien u obstaculicen el desarrollo humano a partir de los procesos relacionales en el contexto educativo.
- 3) El diagnóstico y evaluación de formaciones, procesos o características de la subjetividad individual y grupal, que posibiliten la adopción de estrategias de intervención educativas.
- 4) El diseño, implementación y evaluación de programas de orientación educativa a la familia, el profesorado y otros agentes sociales, que favorezcan el funcionamiento y el bienestar de las personas, grupos e instituciones en el ámbito educativo.
- 5) El diagnóstico y la evaluación educativa del sistema de influencias tanto en el desarrollo normal como en las desviaciones del mismo.
- 6) El diseño y aplicación de acciones desarrolladoras y compensadoras de los sujetos de acuerdo con sus peculiaridades, necesidades y demandas desde una visión inclusiva y de respeto a la diversidad humana.
- 7) La orientación y asesoría educativa a los agentes encargados de la educación y formación del ser humano.
- 8) La intervención psicoeducativa y psicosocial a nivel individual y grupal.
- 9) La investigación educativa y la formación, docencia y entrenamiento de profesionales en formación y en ejercicio desde una concepción intra, inter y transdisciplinaria.
- 10) Adopción de una postura personal y profesional, tanto ética como epistemológica ante las actividades profesionales y en las relaciones con las personas desde el respeto a la diversidad y visión inclusiva y de equidad.

Las funciones del psicólogo/a educativo propuestas por Mitjans y Fariñas (1993) constituyen una guía para la formación de este profesional en la Universidad de Holguín. La historia de la formación en Psicología educativa en la Universidad de Holguín es joven, su desarrollo está mediado por las

políticas educativas implementadas en el país y por el diseño de los planes de estudio que se gestan en la Comisión nacional de carrera. La coordinación de la carrera de Psicología de la Universidad de Holguín es invitada a las reuniones nacionales de carrera desde el año 2019 según L. Almaguer³ (comunicación personal, 13 de febrero de 2023).

La formación del psicólogo educativo en la Universidad de Holguín se sustenta en las asignaturas: Psicología educativa I encargada de trabajar la relación aprendizaje desarrollo humano; Psicología educativa II en la que se imparten contenidos relacionados con la convivencia escolar y la relación familia-escuela-sociedad y la Psicología especial que se encarga del estudio de las necesidades educativas especiales. En la actualidad, en el Plan de estudios E las asignaturas Psicología educativa I y II se unen para formar una materia nombrada Psicología de la educación y se mantiene Psicología especial como materia independiente.

En la Universidad de Holguín, la formación en Psicología educativa no cuenta con investigaciones que sistematicen sus características, es por eso que esta indagación resulta novedosa. No obstante, es importante resaltar que se realizan algunas indagaciones relacionadas con la formación del profesional de la Psicología, entre ellas: habilidades de aprender a aprender (Cordovés, 2010; Díaz, 2009); eficacia del desarrollo y formación profesional (Díaz, 2011); estilos de vida (García, 2010), todas estas utilizan como sujetos de investigación a educandos de tercer año de la carrera, mientras Osorio (2021) caracteriza el desarrollo psicológico a partir de la organización temporal en educandos de primer año. Por su parte Osorio (2009) estudia la formación profesional como dirección del proyecto de vida en estudiantes de 6to año de la carrera, esta indagación se aproxima a la formación en Psicología educativa en este contexto, aunque no es su objetivo.

La caracterización de la formación en Psicología educativa es una necesidad en la actualidad desde la Psicología concreta. Para Fariñas y Osorio (2022) la Psicología concreta:

...se caracteriza por captar la génesis del desarrollo y su trama compleja de condiciones-consecuencias; igualmente de interrelaciones parte-todo en ese tejido de

³ La profesora L. Almaguer fue jefa de la carrera de Psicología en la Universidad de Holguín desde 2016-2019.

interinfluencias (sistema), tanto en un nivel de análisis generalizado como particular o singular; proceso examinado desde una óptica histórica y cultural. (p. 70).

La formación en Psicología educativa tiene grandes retos para Fariñas y Osorio (2022), según estos autores:

En estos tiempos de pandemia por la Covid 19 en los que se ha recurrido a la enseñanza no presencial, se pone de manifiesto la importancia de la autoorganización del aprendizaje y la necesidad de formar a los estudiantes como lectores-escritores-hacedores. Estimamos que si los estudiantes de Psicología educacional, después profesionales logran desarrollarse de la manera planteada por nosotros, y así lo exponen a los pedagogos, sabrán dar un mejor lugar a la psicología en el campo de la educación. A la psicología no abstracta. (pp. 70-71).

La formación en Psicología educativa en una universidad cubana es una indagación que se ejecuta como parte del proyecto internacional: *La Formación del psicólogo escolar y educativo latinoamericano: Concepciones teóricas, bases metodológicas y desempeño profesional*, la cual forma parte de un proyecto internacional entre seis universidades: Universidad de Sao Paulo de Brasil, Universidad Autónoma del Perú, Universidad Católica de Colombia, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Nacional de Rosario de Argentina y la Universidad de Holguín, Cuba. Su objetivo general es caracterizar la formación del psicólogo/a educativo en la Universidad de Holguín, Cuba.

Metodología

Diseño

El diseño de la indagación es descriptivo debido a que se caracteriza la formación del psicólogo educativo. A su vez es transversal porque se recolectan datos en un único momento (Hernández et al., 2010). Se utilizó la metodología cuantitativa en el estudio de los educandos de Psicología educativa de la Universidad de Holguín y la cualitativa en el de los docentes de esa especialidad.

Participantes

La selección de los participantes fue intencional a través de un muestreo propositivo porque el objetivo es la riqueza y calidad de la información (Creswell, 2009 como se citó en Hernández et al., 2010).

La muestra de estudiantes quedó integrada por 18 sujetos que cursaban el 5to y 6to año de la carrera. Se consideraron como criterios de inclusión: sujetos de ambos sexos, con edades entre 17 a 50 años y que fueran estudiantes de uno de los 2 últimos años de la carrera. Los criterios de exclusión fueron: no estar matriculados en alguno de los dos últimos años de la carrera, no mostrar interés de participar en la indagación.

La muestra quedó integrada por dos docentes de la especialidad Psicología educativa y la jefa de carrera de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Holguín. Los criterios de inclusión en el estudio fueron: 1. Ofrecer su disposición a participar del mismo y 2. Ser profesor de la disciplina Psicología educativa o jefe de la carrera. Mientras, los criterios de exclusión que se consideraron fueron: 1. No ofrecer su disposición a participar y 2. No ser profesor de la disciplina Psicología educativa o jefe de la carrera. En cuanto a los criterios de salida sólo se consideró que los participantes solicitaran abandonar el estudio.

Instrumentos

A los educandos se les aplicó un cuestionario con el objetivo de caracterizar la formación en Psicología educativa en la Universidad de Holguín. El instrumento cuenta con 37 preguntas que combinan respuestas múltiples y textuales.

A los docentes se les aplicó una guía de entrevista compuesta por 9 preguntas. Estas quedaron grabadas en formato audio. Su objetivo fue analizar la labor de los profesores en los cursos de Psicología educativa, así como su experiencia docente y profesional.

Procedimiento

El cuestionario se aplicó a los estudiantes que estuvieron de acuerdo con participar en la investigación. En él se indicaba el tiempo aproximado para

completarlo y su carácter anónimo y confidencial, por último, se les solicitó que completaran todas las preguntas con sinceridad. Los datos cuantitativos se recogieron a través de Google Forms. Se bajó la base de datos en Microsoft Excel con las respuestas y se trasladó al SPSS versión 25.0.

Por su parte, a los profesores se les solicitó el consentimiento informado. Se recogieron los datos a través de una entrevista virtual utilizando la plataforma de WhatsApp. La información obtenida se transcribió, se insertó y se analizó en el programa NVivo 12.

Resultados

Análisis cualitativo de las entrevistas estructuradas del estudio con docentes

A continuación, se analizan las respuestas a la entrevista estructurada con nueve preguntas aplicadas a tres docentes de la Universidad de Holguín, Cuba, estas se agrupan en cuatro temáticas: proyecto pedagógico del curso, tendencias teórico metodológicas, experiencias en el campo de la educación y retos y necesidades de formación profesional.

Proyecto pedagógico del curso

Los profesores expresan que el perfil del egresado en la carrera de Psicología de la Universidad de Holguín es Psicólogo general, de perfil amplio. Esto significa que “formamos al estudiante (...) de forma tal que ellos tengan habilidades básicas de las cuatro grandes especialidades lo mismo de clínica, de educacional, de organizacional que social.” La formación del profesional de la Psicología en Cuba se sustenta en el desarrollo de competencias en las cuatro especialidades reconocidas en la formación de pregrado en el transcurso de los cuatro o cinco años que dura el estudio de la carrera según plan de estudios.

En los Planes de estudio del C al D la estructura curricular de la disciplina estaba compuesta de tres asignaturas: Psicología educativa I, Psicología educativa II y Psicología especial. En el plan de estudios actual, el E, el currículum cuenta con dos asignaturas, Psicología educativa y Psicología especial. Cada asignatura tiene una duración de 1 semestre. Se imparten en

cuatro encuentros de cuatro horas cada uno, más cuatro encuentros de cuatro horas de clases consultas que se dedican a la aclaración de dudas. Los cursos obligatorios son las dos asignaturas señaladas anteriormente y las prácticas profesionales, pero no se cuenta con cursos optativos diseñados.

El proceso de elaboración del proyecto pedagógico lo refiere uno de los profesores de la siguiente manera “Las discusiones van dirigidas principalmente al trabajo metodológico, se presentan las propuestas mensualmente y cada profesor evalúa si se pueden implementar esos temas en sus asignaturas y como pueden hacerlo. Se realiza el análisis de las prácticas pre-profesionales, primero la parte organizativa y después se van evaluando sistemáticamente para corregir situaciones. También se discuten las pruebas estatales de culminación de estudios, los casos que se van a presentar en ellas, etc.” En el proceso de elaboración del proyecto pedagógico se identificó que una de las profesoras no participa en él, debido a que tiene otro trabajo en otra universidad y que se actualizaba a través del jefe de la disciplina “Yo no participo mucho en estas discusiones pues soy profesora de otra universidad y casi no tengo tiempo de asistir, por tanto, las indicaciones las recibo del jefe de disciplina y con él se discuten las dudas y propuestas.”

Las acciones y retos para el desarrollo del proyecto pedagógico se resumen, según uno de los profesores, en la necesidad de alcanzar una perspectiva interdisciplinaria en la disciplina. Así como una mejor organización de las prácticas pre-profesionales.

Como aspectos negativos relacionados con el proyecto pedagógico se encuentran: la necesidad de ganar en el trabajo interdisciplinario, por ejemplo, una profesora expresa: “Con respecto a las discusiones con respecto a la psicología educativa tiene que ver con ganar en interdisciplinaria, de que cada disciplina se nutra de las otras porque la Psicología a la larga se vuelve una sola y esto también reafirma el hecho de que tiene un perfil amplio para trabajar una de las disciplinas, siempre hay que tener en cuenta elementos y contenidos de las otras.” Por su parte otra profesora refiere la necesidad de organizar más las prácticas pre-profesionales de la siguiente manera: “En cuanto a la práctica creo que falta desarrollar este tipo de actividades donde los estudiantes puedan conocer todas estas cuestiones que damos en la teoría. Aquí en Holguín está el centro provincial de impedidos físicos, donde los estudiantes pueden ver muchas personas con necesidades educativas especiales, porque

hay personas con discapacidades mentales, motoras, asociadas a problemas sociales. También está la escuela de conducta donde los estudiantes puedan tener experiencias y por supuesto todas las escuelas especiales, las de débiles visuales, sordos hipoacúsicos (...)

Los aspectos positivos de las directrices del curso se orientan a las preparaciones metodológicas y cómo han contribuido a diseñar e implementar prácticas desde el Enfoque histórico cultural: “La experiencia en la carrera ha sido enriquecedora, he aprendido mucho a partir de las preparaciones metodológicas y la docencia de pregrado y posgrado en temas fundamentalmente de Psicología educativa, con énfasis en la relación aprendizaje-desarrollo. Mi formación doctoral me ha permitido implementar distintas prácticas innovadoras desde el Enfoque histórico cultural que han servido en la formación del profesional de la Psicología en Holguín”. “Las discusiones van dirigidas principalmente al trabajo metodológico, se presentan las propuestas mensualmente y cada profesor evalúa si se pueden implementar esos temas en sus asignaturas y cómo pueden hacerlo. Se realiza el análisis de las prácticas pre-profesionales, primero la parte organizativa y después se van evaluando sistemáticamente para corregir situaciones. También se discuten las pruebas estatales de culminación de estudios, los casos que se van a presentar en ellas, etc.”

Tendencias teórico metodológicas

La tendencia teórico metodológica predominante es esencialmente histórico culturalista, aunque por la formación en perfil amplio, la formación del profesional incluye las distintas escuelas psicológicas.

En relación a las asignaturas para trabajar en la educación se identificaron las siguientes: Psicología del desarrollo, Psicología de la personalidad, Psicodiagnóstico o Diagnóstico psicológico y Psicología de la familia, junto a las asignaturas que componen la disciplina: Psicología Educativa I, Psicología Educativa II y Psicología especial.

El concepto de educación, según declaran, está relacionado con el Enfoque histórico cultural, sin embargo, la implementación del mismo no se asume de manera consciente ni coherente con dicha perspectiva pues aún algunos profesores se proyectan como transmisores de conocimiento, por ejemplo: “En lo personal para mí impartir docencia en la carrera de Psicología

es muy gratificante, siempre he estado comprometido con mi especialidad, la disfruto, amo lo que hago y entonces transmitirles estas experiencias a mis estudiantes, los conocimientos que tengo realmente, para mi es muy gratificante, por eso trato de mantenerme activa en la docencia a pesar de todas las situaciones personales que tengo, realmente es una de las cosas que más me gusta hacer”.

La trayectoria de formación en Psicología educativa está mediada por los distintos cursos recibidos. Uno de los profesores estaba realizando su doctorado y otra una maestría relacionados con la especialidad.

Experiencias en el campo de la educación

En cuanto a la experiencia en el campo de la educación se puede decir que es diversa porque cada uno de los profesores ha impartido cursos de pregrado y posgrado en distintas universidades y carreras. Veamos algunos ejemplos: 1. “Mi experiencia ha sido buena, he trabajado con estudiantes de Pedagogía-Psicología de la Universidad de Ciencias Pedagógicas, con estudiantes de Historia, Estudios Socioculturales y Psicología de la Universidad de Holguín. Con estudiantes de Psicopedagogía impartí las asignaturas: Orientación comunitaria, Vida cotidiana, Psicopedagogía y Metodología de la Investigación. Con los grupos de Historia y Estudios Socioculturales impartí la asignatura Aprender a aprender y con los estudiantes de Psicología las asignaturas: Introducción a la Psicología, Psicología del desarrollo, Psicología educativa I, Psicología educativa II y Psicología especial.”; 2. “Mi experiencia en la docencia en Psicología está dividida entre la carrera de Psicología de la Universidad de Holguín y la carrera de Psicología mención en Psicología de la salud en la Facultad de Ciencias Médicas. En la carrera de Psicología de la Universidad de Holguín mi experiencia es impartiendo Psicología especial, esta como habíamos hablado es un híbrido de Psicología clínica y educativa.”

En cuanto a las investigaciones, se han realizado varias relacionadas con la Psicología educativa. También existe un grupo científico estudiantil para investigar estos temas como parte de la culminación de estudios de los educandos. Por último, uno de los profesores realizó una estancia de investigación predoctoral en una universidad europea con el objetivo de profundizar en su tema doctoral.

Retos y necesidades de formación profesional

Existen varios retos identificados por los profesores, verbigracia, uno tiene que ver con el papel del estudiante en su formación “Creo que los desafíos y retos desde nuestra práctica como profesor, pasan porque los estudiantes deben desarrollar hábitos de lectura y redacción que aún en los años finales de la carrera no tienen en muchos casos, también desarrollar la curiosidad, la voluntad y la constancia.” En otro sentido el papel de los profesores debe estar dirigido a “intentar hacer las clases lo más innovadoras posibles, eliminar el paternalismo e implementar mucho más el rigor científico. Fomentar la lectura y redacción crítica.” Otra profesora resalta que el mayor reto está en lograr la interdisciplinariedad, de manera que se comprenda al sujeto en toda su complejidad “(...) Para mí los principales desafíos y retos en la enseñanza de la Psicología en el ámbito de la educación tiene que ver con hacerla una ciencia más, hacerla una especialidad interdisciplinar y que beba de otras, por ejemplo, la Sociología de la educación es muy rica y a veces aporta análisis a la condición del estudiante muchos más interesantes de los que aporta la Psicología, porque la Psicología muchas veces se posiciona demasiado, a pesar que decimos que somos históricos culturalistas, nos posicionamos mucho en el individuo y en la subjetividad individual, sin embargo, las condiciones colectivas del aprendizaje tienen también un valor muy importante a la hora de hacer los análisis de los fenómenos educativos”.

Otra profesora entiende que el mayor reto está en diseñar, implementar y evaluar los distintos tipos de intervenciones que se estudian en la carrera: “Yo pienso que en esta disciplina el reto fundamental está en la intervención, porque nosotros tenemos un sistema teórico, es decir de categorías que nos permite entender y fundamentar el problema, sin embargo, técnicas y estrategias que nos permitan intervenir para resolver el problema acorde con este sistema teórico me parece que por ahí anda la principal limitación, el principal problema a mi modo de ver. Yo que trabajo en la asistencia, tenemos que integrar de otros modelos teóricos para poder resolver los problemas de los pacientes, en este caso de la educativa con pacientes con necesidades educativas especiales, tenemos que integrar de otros modelos porque el nuestro no nos brinda todas las técnicas para diagnosticar y para intervenir. Para diagnosticar hay más, pero no para intervenir, y entonces a la hora de elaborar una estrategia diagnóstica y de intervención tenemos que integrar de

otros modelos que, por supuesto se permite, porque somos integracionistas, pero si tuviéramos un modelo que nos explicara la teoría y nos permitiera diagnosticar e intervenir desde esta postura sería lo ideal, por eso creo por ahí están los principales retos”.

Análisis cuantitativo de los cuestionarios aplicados a los estudiantes

En la Tabla 1 se presenta la distribución de la muestra atendiendo a variables sociodemográficas y otras variables de interés para la indagación.

Se identificó que el 94,4% de la muestra son mujeres. El 100 %, vive en el municipio Holguín, capital provincial. El 55,6% son solteros; el 66,7% no practica ninguna religión; el 50,0 % es mayor de 30 años; el 50,0 % ingresó a la universidad en 2015 y en el 2016 el 33,3%; todos los educandos estudiaron en escuelas públicas porque en Cuba no existen escuelas privadas; el 44,4% tiene 1 hijo; el transporte que más usan es el ómnibus (guagua) con 72,2%.

Tabla 1 - Distribución de la muestra según las variables sociodemográficas y de interés para la investigación.

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Masculino	1	5,6
	Femenino	17	94,4
Municipio de residencia	Holguín	18	100,0
Estado civil	Casado (a)	6	33,3
	Soltero (a)	10	55,6
	Conviviente	2	11,1
Religión	Ninguna	12	66,7
	Católica	2	11,1
	Evangélica	2	11,1
	Otra	2	11,1
Edad	24-26	4	22,2
	27-30	5	27,8
	mayor de 30	9	50,0
Educación secundaria	Pública	18	100,0
Cantidad de hijos	Ninguno	7	38,9
	1 hijo	8	44,4
	2 hijos	3	16,7

		Frecuencia	Porciento
Medio de transporte más utilizado para llegar a su universidad	Bus (Guagua)	13	72,2
	Mototaxi	3	16,7
	Otro	2	11,1
Año de ingreso a la carrera	2014	1	5,6
	2015	9	50,0
	2016	6	33,3
	2017	2	11,1
Total		18	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, en la Tabla 2 encontramos que el 88,9% de los educandos trabaja; el 61,1% tiene tres o más años en su trabajo actual, mientras el 33,3% tiene un año; un 88,9% trabaja ocho horas al día y un 44,4% trabaja 40 horas a la semana que es la norma establecida en Cuba; asimismo, el 88,9% de los estudiantes trabaja en turno mañana. Los principales medios de transporte utilizados por los estudiantes son: el ómnibus (guagua) 44,4% y otros medios con 44,4%.

Tabla 2 - Distribución del grupo de estudiantes según su situación laboral.

Situación Laboral		Frecuencia	Porcentaje
Actualmente trabaja	Si	16	88,9
	No	2	11,1
¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el puesto?	De 3 a 6 meses	1	5,6
	1 año	6	33,3
	3 años a más	11	61,1
Número de horas de trabajo al día	8 horas	16	88,9
	10 horas	2	11,1
Número de horas por semana	32 horas	3	16,7
	40	8	44,4
	45	3	16,7
	50 a +	4	22,2
Turno de trabajo	Mañana	16	88,9
	Noche	2	11,1
¿Medio de transporte que utilizas para ir a tu trabajo?	Ómnibus (Guagua)	8	44,4
	Micro o colectivo	2	11,1
	Otro	8	44,4
Total		18	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Razones para estudiar la carrera de Psicología

En relación al ingreso a la universidad, el 72,2% se matriculó en la carrera por medio de examen de ingreso y el 27,8% lo hizo por ingreso directo.

En la Tabla 3, se muestran los estadísticos descriptivos de las opciones que influyeron en la decisión de estudiar la carrera de Psicología. Las razones para estudiar la carrera que mayor porcentaje alcanzaron fueron: realización personal, logros profesionales, formación científico técnica e incentivos familiares.

Tabla 3 - Estadísticos descriptivos: Influencia en su decisión de estudiar la carrera de Psicología.

	Media	Mediana	Moda	D. S
Estimulado o motivado por amigos	2,22	2	1	1,629
Realización personal	4,56	5	5	1,199
Posibilidad de convivir con diferentes personas	2,83	4	5	2,176
Orientación / sugerencia institucional	2,17	2	1	1,654
Posibilidad de ingresar a una carrera	3,78	4	5	1,353
Logros profesionales	4,39	5	5	1,195
Ascenso profesional	3,28	3,5	5	1,873
Incentivos familiares	4,06	4,5	5	1,211
Formación técnico-científica	4,39	5	5	0,778

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 4, se presentan las frecuencias y porcentajes de las opciones que influyeron en la decisión de estudiar la carrera de Psicología del grupo de educandos. Se categorizó de acuerdo con una escala del 1 al 5 en la que 1 es poco y 5 mucho, además se incluye la alternativa no se formó ninguna opinión (NFO). Los indicadores que más influyeron en los educandos para estudiar la carrera de Psicología fueron: realización personal (77,8%), logros profesionales (61,1%), formación técnico-científica (55,6%) e incentivos familiares (50,0%).

Tabla 4 - Frecuencias: Influencia en su decisión de estudiar la carrera de Psicología.

	Estimulado o motivado por amigos		Realización personal		Posibilidad de convivir con diferentes personas		Posibilidad de ingresar a una carrera	
	F	%	F	%	F	%	F	%
NFO	3	16,7	1	5,6	5	27,8	0	0,0
Poco	4	22,2	0	0,0	2	11,1	2	11,1
2	3	16,7	0	0,0	0	0	1	5,6
3	4	22,2	0	0,0	1	5,6	3	16,7
4	2	11,1	3	16,7	4	22,2	5	27,8
Mucho	2	11,1	14	77,8	6	33,3	7	38,9
Total	18	100,0	18	100,0	18	100,0	18	100,0

	Orientación / sugerencia institucional		Logros profesionales		Ascenso profesional		Incentivos familiares		Formación técnico-científica	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
NFO	3	16,7	1	5,6	3	16,7	0	0,0	0	0,0
Poco	5	27,8	0	0,0	1	5,6	1	5,6	0	0,0
2	2	11,1	0	0,0	0	0,0	1	5,6	0	0,0
3	4	22,2	0	0,0	5	27,8	3	16,7	3	16,7
4	2	11,1	6	33,3	2	11,1	4	22,2	5	27,8
Mucho	2	11,1	11	61,1	7	38,9	9	50,0	10	55,6
Total	18	100,0	18	100,0	18	100,0	18	100,0	18	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Competencias generales

Para el análisis de las competencias generales establecidas para la carrera de Psicología en el contexto internacional se ha encontrado lo siguiente:

En cuanto a la competencia 1, el 50,0% de los estudiantes se encuentra satisfecho y muy satisfecho un 27,8% debido a que les posibilita analizar el campo de desempeño profesional y sus desafíos. En la competencia 2 se evidencia que el 38,9% está satisfecho y un 33,3% muy satisfecho, porque se le permite analizar el contexto en el cual actúa profesionalmente y explicar la dinámica de las interacciones entre sus agentes sociales. En la competencia 3 se muestran muy satisfechos el 55,6% y satisfechos el 27,8%, por permitir identificar, analizar, diagnosticar, diseñar y ejecutar acciones de manera

coherente entre la teoría y la problemática de la sociedad. En la competencia 4 se obtuvo un 38,9% de muy satisfecho y un 38,9% satisfecho relacionado a elaborar proyectos de investigación científica en Psicología. En la competencia 5 se obtuvo un 33,3% muy satisfechos y un 50,0% de satisfechos, ya que pueden elegir y utilizar instrumentos, así como, procedimientos de recolección de datos.

En relación con la competencia 6, se encuentran muy satisfecho un 55,6% y satisfecho un 27,8% en relación con valorar los fenómenos humanos cognitivos, conductuales y afectivos en sus diferentes contextos. En la competencia 7 se obtuvo un 50,0% de muy satisfecho y un 22,2% satisfechos en realizar un diagnóstico y valoración de procesos psicológicos en individuos, grupos y organizaciones. En la competencia 8 acerca de coordinar y gestionar procesos grupales se encuentran muy satisfechos un 44,4% y satisfechos un 33,3%. En la competencia 9 en relación con el trabajo inter y multi profesional se obtuvo un 27,8% de muy satisfecho y un 38,9% satisfechos. En la competencia 10 en relación con colegas para promover el desarrollo de los vínculos interpersonales requeridos para el desempeño profesional con un 61,1% de muy satisfactorio y un 27,8% satisfactorios.

Acerca de la competencia 11 estuvieron muy satisfechos un 38,9% y satisfechos un 38,9% con actuar profesionalmente en diferentes niveles de actuación. En la competencia 12 mostraron estar muy satisfechos en un 38,9% y solo satisfechos 27,8% referente a realizar orientación, asesoramiento psicológico y psicoterapia. En la competencia 13 un 38,9% se encuentra muy satisfecho y un 27,8% satisfecho con elaborar informes científicos, opiniones técnicas, informes y otras comunicaciones profesionales, incluidos materiales promocionales. En la competencia 14 un 38,9% se encuentra muy satisfecho y un 50,0% satisfecho en relación a presentar trabajos profesionales y discutir ideas en público. En la competencia 15 un 55,6% se encuentra muy satisfecho y un 33,3% satisfecho con respecto a buscar y utilizar los conocimientos científicos necesarios para el desempeño profesional, así como generar conocimientos a partir de la práctica profesional.

Tabla 5 - Estadísticos descriptivos de las competencias generales.

Competencias	Media	Mediana	Moda	D.S
1. Analizar el campo del desempeño profesional y sus desafíos contemporáneos.	4,06	4,00	4	0,725
2. Analizar el contexto en el cual actúa profesionalmente en sus dimensiones institucional y organizativa, explicando la dinámica de las interacciones entre sus agentes sociales.	4,06	4,00	4	0,802
3. Identificar y analizar necesidades de carácter psicológico, diagnosticar, diseñar proyectos, planificar y actuar de forma coherente con referentes teóricos y características de la población objetivo.	4,39	5,00	5	0,778
4. Identificar, definir y formular preguntas de investigación científica en el campo de la Psicología, vinculándolas a decisiones metodológicas sobre la elección, recolección y análisis de datos en proyectos de investigación.	4,17	4,00	4 ^a	0,786
5. Elegir y utilizar instrumentos y procedimientos de recogida de datos en Psicología, en función de su relevancia.	4,17	4,00	4	0,707
6. Valorar los fenómenos humanos cognitivos, conductuales y afectivos en diferentes contextos.	4,39	5,00	5	0,778
7. Diagnóstico y valoración de procesos psicológicos de individuos, grupos y organizaciones.	4,22	4,50	5	0,878
8. Coordinar y gestionar los procesos grupales, considerando las diferencias individuales y socioculturales de sus integrantes.	4,17	4,00	5	0,924
9. Actuar inter y multi profesionalmente, siempre que la comprensión de los procesos y fenómenos involucrados así lo recomiende.	3,94	4,00	4	0,802
10. Relacionarse con colegas para promover el desarrollo de los vínculos interpersonales requeridos en su desempeño profesional.	4,50	5,00	5	0,707

Competencias	Media	Mediana	Moda	D.S
11. Actuar profesionalmente, en diferentes niveles de actuación, de carácter preventivo o terapéutico, considerando las características de las situaciones y problemas concretos a los que se enfrentan.	4,17	4,00	4	0,786
12. Realizar orientación, asesoramiento psicológico y psicoterapia.	4,06	4,00	5	0,873
13. Elaborar informes científicos, opiniones técnicas, informes y otras comunicaciones profesionales, incluidos materiales promocionales.	4,06	4,00	5	0,873
14. Presentar trabajos y discutir ideas en público.	4,28	4,00	4	0,669
15. Saber buscar y utilizar los conocimientos científicos necesarios para el desempeño profesional, así como generar conocimientos a partir de la práctica profesional.	4,44	5,00	5	0,705

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, en la Tabla 6 se presentan las frecuencias y porcentajes de las competencias a partir de una escala del 1 al 5, donde 1 es poco y 5 muy satisfecho, también se incluye la opción: no se formó ninguna opinión (NFO).

Tabla 6 - Frecuencias: Logro de las competencias generales.

	C1		C2		C3		C4		C5	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
NFO	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Poco	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
3	4	22,2	5	27,8	3	16,7	4	22,2	3	16,7
4	9	50,0	7	38,9	5	27,8	7	38,9	9	50,0
Muy satisfecho	5	27,8	6	33,3	10	55,6	7	38,9	6	33,3
Total	18	100,0	18	100,0	18	100,0	18	100,0	18	100,0

	C6		C7		C8		C9		C10	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
NFO	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Poco	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0	1	5,6	0	0,0	0	0,0
3	3	16,7	5	27,8	3	16,7	6	33,3	2	11,1
4	5	27,8	4	22,2	6	33,3	7	38,9	5	27,8
Muy satisfecho	10	55,6	9	50,0	8	44,4	5	27,8	11	61,1
Total	18	100,0	18	100,0	18	100,0	18	100,0	18	100,0

	C11		C12		C13		C14		C15	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
NFO	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Poco	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
3	4	22,2	6	33,3	6	33,3	2	11,1	2	11,1
4	7	38,9	5	27,8	5	27,8	9	50,0	6	33,3
Muy satisfecho	7	38,9	7	38,9	7	38,9	7	38,9	10	55,6
Total	18	100,0	18	100,0	18	100,0	18	100,0	18	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Actualidad de la formación

En esta sección se exhibe la visión de los estudiantes sobre cómo se perciben en su formación actual. En la Tabla 7 se observa que el 50,0% presentó dificultades para continuar con sus estudios en la carrera de Psicología.

Tabla 7 - ¿Has tenido alguna dificultad para continuar con tus estudios?

	Frecuencia	Porcentaje
Si	9	50,0
No	9	50,0
Total	18	100,0

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 8 se muestran las principales dificultades para realizar la carrera identificadas por los estudiantes.

Tabla 8 - Estadísticos descriptivos sobre las principales dificultades para realizar o desarrollar la carrera.

	Media	Mediana	Moda	D. S
Relación con compañeros o compañeras de estudios.	1,67	0,50	0	2,196
Monitorear la dinámica de los estudios universitarios.	1,94	1,00	1	1,589
Coordinar estudios universitarios y labores profesionales.	2,56	3,00	3	1,617
Dominar la retórica y las técnicas de producción científica.	2,17	2,00	0	1,654
Conciliar formación, trabajo y familia.	2,72	2,00	5	1,904
Insuficiencia previa de conocimientos en el área de formación básica.	1,50	1,00	1	1,383
Relacionar teoría y práctica dentro del currículo de formación profesional.	2,28	2,00	2	1,602

Fuente: Elaboración propia.

Las frecuencias y porcentajes de las principales dificultades encontradas para realizar la carrera se presentan en la Tabla 9. Se categoriza a partir de una escala del 1 al 5, en la que 1 significa poca dificultad y 5 muchas dificultades, también se incluye la opción: no se formó ninguna opinión (NFO).

Las dificultades para continuar la carrera que mayor por ciento alcanzaron fueron: conciliar formación, trabajo y familia (38,9%), relación con compañeros o compañeras de estudios (27,8%), dominar la retórica y las técnicas de producción científica (27,8%) y relacionar teoría y práctica dentro del currículo de formación profesional (27,8%).

Tabla 9 - Frecuencias: Principales dificultades encontradas para realizar o desarrollar la carrera.

	Relación con compañeros o compañeras de estudios		Monitorear la dinámica de los estudios universitarios		Coordinar estudios universitarios y labores profesionales	
	F	%	F	%	F	%
NFO	9	50,0	3	16,7	2	11,1
Poca dificultad	3	16,7	7	38,9	4	22,2
2	1	5,6	1	5,6	1	5,6
3	0	0,0	3	16,7	7	38,9
4	0	0,0	3	16,7	1	5,6
Mucha dificultad	5	27,8	1	5,6	3	16,7
Total	18	100,0	18	100,0	18	100,0

	Dominar la retórica y las técnicas de producción científica		Conciliar formación, trabajo y familia		Insuficiencia previa de conocimientos en el área de formación básica		Relacionar teoría y práctica dentro del currículo de formación profesional	
	F	%	F	%	F	%	F	%
NFO	4	22,2	2	11,1	5	27,8	4	22,2
Poca dificultad	3	16,7	4	22,2	6	33,3	1	5,6
2	3	16,7	4	22,2	2	11,1	5	27,8
3	3	16,7	1	5,6	3	16,7	3	16,7
4	4	22,2	1	5,6	2	11,1	4	22,2
Mucha dificultad	1	5,6	6	33,3	0	0,0	1	5,6
Total	18	100,0	18	100,0	18	100,0	18	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Necesidades y expectativas en relación con su formación profesional

En esta esfera se identifican las principales necesidades y expectativas que tienen los educandos para desarrollar su formación profesional. En la Tabla 10 se presentan las estadísticas descriptivas para los nueve indicadores definidos.

Tabla 10 - Estadísticos descriptivos sobre la evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje que utilizan los docentes.

	Media	Mediana	Moda	D.S
Trabajo en grupo (escrito).	4,11	4,00	4	0,758
Trabajo en grupo (presentación oral).	4,00	4,00	3	0,840
Trabajos individuales (escritos).	4,67	5,00	5	0,594
Trabajos individuales (presentación oral).	4,61	5,00	5	0,608
Pruebas o evaluaciones escritas.	4,44	4,50	5	0,616
Evaluación de ejercicios aplicados en la asignatura	4,61	5,00	5	0,698
Participación durante las clases.	4,56	5,00	5	0,616
Asistencia a clases	4,44	5,00	5	0,705
Debate sobre un tema previamente delimitado o acordado.	4,33	4,50	5	0,767

Fuente: Elaboración propia.

En la próxima tabla se presentan las frecuencias y porcentajes de las distintas formas de evaluación que utilizan los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para esto se consideró una escala del 1 al 5, donde 1 es poco, 2 es algo, 3 es regular, 4 es casi siempre y 5 siempre, además se utilizó la opción: no se formó ninguna opinión (NFO).

En la Tabla 11 se muestran los nueve indicadores a partir de los cuales se evalúa el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. Las actividades de evaluación más utilizadas por los docentes son: trabajos individuales (presentaciones orales) (94,5%), trabajos individuales (escritos) (94,4%), pruebas o evaluaciones escritas (94,4%), participación durante las clases (94,4%), evaluación de ejercicios aplicados en la asignatura (88,9%) y la asistencia a clases (88,9%); dichos valores resultan de combinar las categorías 4 casi siempre y 5 siempre.

Tabla 11 - Frecuencias de las actividades de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje que utilizan los docentes.

	Trabajo en grupo (escrito)		Trabajo en grupo (presentación oral)		Trabajos individuales (escritos)		Trabajos individuales (presentación oral)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Poco	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Algo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Regular	4	22,2	6	33,3	1	5,6	1	5,6
Casi siempre	8	44,4	6	33,3	4	22,2	5	27,8
Siempre	6	33,3	6	33,3	13	72,2	12	66,7
Total	18	100,0	18	100,0	18	100,0	18	100,0

	Pruebas o evaluaciones escritas		Evaluación de ejercicios aplicados en la asignatura		Participación durante las clases		Asistencia a clases		Debate sobre un tema previamente delimitado o acordado	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Poco	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Algo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Regular	1	5,6	2	11,1	1	5,6	2	11,1	3	16,7
Casi siempre	8	44,4	3	16,7	6	33,3	6	33,3	6	33,3
Siempre	9	50,0	13	72,2	11	61,1	10	55,6	9	50,0
Total	18	100,0	18	100,0	18	100,0	18	100,0	18	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Nivel de satisfacción respecto a su formación universitaria

En la Tabla 12 se muestran los nueve indicadores que evalúan el nivel de satisfacción con docentes y educandos.

Tabla 12 - Estadísticos descriptivos: nivel de satisfacción con profesores y estudiantes.

	Media	Mediana	Moda	DS
Calidad del profesorado teniendo en cuenta sus expectativas.	3,78	4,00	4	0,428
Cantidad de estudiantes por docente en las asignaturas impartidas.	3,44	3,00	3	0,511
Compromiso del profesorado con la formación del psicólogo.	3,78	4,00	4	0,428
Atención por parte del profesorado a sus dificultades o necesidades.	3,56	4,00	4	0,511
Relación entre profesorado y estudiantes durante la carrera.	3,61	4,00	4	0,502
Capacidad de los profesores en relación al desarrollo de su formación profesional.	3,67	4,00	4	0,485
Relación interpersonal entre estudiantes.	3,78	4,00	4	0,428
Compromiso del conjunto de estudiantes con la mejora cualitativa de su formación académica.	3,28	3,00	3	0,575
Capacidad de los profesores en relación al desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para actuar como profesional en base a lo que se requiere en procesos educativos.	3,56	4,00	4	0,511

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 13 presenta las frecuencias y porcentajes sobre el nivel de satisfacción en la evaluación docente-estudiantes aplicada a la muestra. Se utiliza una escala del 1 al 4, donde 1 es muy malo, 2 malo, 3 es bueno y 4 es muy bueno.

Un 77,8 % de los educandos califica la calidad del profesorado como muy bueno y un 22,2% como bueno, por tanto, el 100% está satisfecho con la calidad de su profesorado. En relación a la cantidad de estudiantes por docentes en las asignaturas impartidas, el 44,4% señala que es muy bueno y el 55,6% como bueno. Con respecto al compromiso del profesorado con la formación del psicólogo el 77,8% resalta que muy bueno y el 22,2% que es

bueno, es decir, el 100% de los educandos está satisfecho con el compromiso de los docentes.

Con respecto a la atención por parte del profesorado a sus dificultades o necesidades el 55,6% afirma que es muy buena y el 44,4% que es buena. Por su parte, sobre la relación entre profesores y educandos durante la carrera el 100% la considera satisfactoria. En cuanto a la capacidad de los profesores en relación al desarrollo de su formación profesional el 66,6% considera es muy buena, mientras el 33,3% opina es buena. En la relación interpersonal entre estudiantes el 77,8% asegura es muy buena y el 22,2 que es buena. El compromiso del conjunto de estudiantes con la mejora cualitativa de su formación académica es valorado por el 33,3% como muy bueno, mientras el 61,1% considera es bueno. Por último, el 55,6% de los educandos valora la capacidad de los profesores en relación con el desarrollo de conocimientos y habilidades para actuar como profesional como muy buena y el 44,4% opina que es buena.

La Tabla 14 muestra la evaluación de los estudiantes con respecto a la estructura y el funcionamiento ofrecido por la carrera y la Facultad según los 13 indicadores definidos.

Tabla 13 - Frecuencia del nivel de satisfacción con el cuerpo docente e interacción de estudiantes.

	Calidad del profesorado teniendo en cuenta sus expectativas		Cantidad de estudiantes por docente en las asignaturas impartidas		Compromiso del profesorado con la formación del psicólogo		Atención por parte del profesorado a sus dificultades o necesidades		Relación entre profesorado y estudiantes durante la carrera	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Muy malo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Malo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Bueno	4	22,2	10	55,6	4	22,2	8	44,4	7	38,9
Muy bueno	14	77,8	8	44,4	14	77,8	10	55,6	11	61,1
Total	18	100,0	18	100,0	18	100,0	18	100,0	18	100,0

	Capacidad de los profesores en relación al desarrollo de su formación profesional		Relación interpersonal entre estudiantes		Compromiso del conjunto de estudiantes con la mejora cualitativa de su formación académica		Capacidad de los profesores en relación al desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para actuar como profesional en base a lo que se requiere en procesos educativos	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Muy malo	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Malo	0	0,0	0	0,0	1	5,6	0	0,0
Bueno	6	33,3	4	22,2	11	61,1	8	44,4
Muy bueno	12	66,7	14	77,8	6	33,3	10	55,6
Total	18	100,0	18	100,0	18	100,0	18	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14 - Estadísticos descriptivos: nivel de satisfacción de los estudiantes con la estructura y el funcionamiento ofrecido por carrera y la Facultad.

	Media	Mediana	Moda	DS
Adecuación de las asignaturas ofrecidas en relación a las competencias y habilidades necesarias para su formación profesional.	3,56	4,00	4	0,511
Contribución de las asignaturas llevadas en su formación como futuro/a psicólogo/a para trabajar en procesos educativos.	3,56	4,00	4	0,511
Cantidad de asignaturas necesarias para completar la carrera.	3,44	3,50	4	0,616
Cantidad de eventos académicos promovidos por la carrera y la Facultad que contribuyeron a su formación.	3,06	3,00	3	0,725
Adecuación de las aulas considerando sus expectativas.	3,06	3,00	3	0,539
Adecuación de recursos, material didáctico de apoyo pedagógico, considerando las necesidades para el desarrollo cualitativo de las clases.	2,89	3,00	3	0,583

	Media	Mediana	Moda	DS
Adecuación de las tecnologías tradicionales disponibles, teniendo en cuenta sus expectativas.	2,89	3,00	3	0,676
Adecuación de las nuevas tecnologías digitales disponibles, teniendo en cuenta sus expectativas.	2,67	3,00	2 ^a	0,686
Adecuación del acervo bibliográfico de la carrera, considerando las necesidades para el desarrollo de sus trabajos durante la carrera.	2,72	3,00	3	0,826
Integración teórico-práctica ofrecida por tus docentes que contribuye a la inserción en el contexto de la práctica profesional durante la carrera.	2,89	3,00	3	0,676
Posibilidades ofrecidas por el departamento de Psicología para la realización de las actividades prácticas durante la carrera.	2,72	3,00	3	0,669
Compromiso del departamento de Psicología de supervisar la formación pedagógica de la carrera.	3,44	3,00	3	0,511
Compromiso de la Universidad con la calidad de su formación universitaria.	3,44	3,00	3	0,511

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 15 muestra las frecuencias y porcentajes del nivel de satisfacción de los estudiantes con la estructura y el funcionamiento ofrecido por el departamento y la facultad. Para la evaluación se utiliza una escala del 1 al 4, donde 1 es muy malo, 2 malo, 3 es bueno y 4 es muy bueno.

Entre los indicadores mejor evaluados por los estudiantes, es decir, calificados entre bueno y muy bueno resaltan: Adecuación de las asignaturas ofrecidas en relación a las competencias y habilidades necesarias para su formación profesional con un (100%) de satisfacción, Contribución de las asignaturas llevadas en su formación como futuro/a psicólogo/a para trabajar en procesos educativos con (100%), Compromiso del departamento de Psicología de supervisar la formación pedagógica de la carrera con (100%), Compromiso de la Universidad con la calidad de su formación universitaria con (100%) y Cantidad de asignaturas necesarias para completar la carrera con (94,4%).

Tabla 15 - Frecuencias: nivel de satisfacción en la evaluación de la estructura y el funcionamiento ofrecido por la carrera y Facultad.

		Muy Malo	Malo	Bueno	Muy Bueno	Total
Adecuación de las asignaturas ofrecidas en relación a las competencias y habilidades necesarias para su formación profesional.	F	0	0	8	10	18
	%	0,0	0,0	44,4	55,6	100,0
Contribución de las asignaturas llevadas en su formación como futuro/a psicólogo/a para trabajar en procesos educativos.	F	0	0	8	10	18
	%	0,0	0,0	44,4	55,6	100,0
Cantidad de asignaturas necesarias para completar la carrera.	F	0	1	8	9	18
	%	0,0	5,6	44,4	50,0	100,0
Cantidad de eventos académicos promovidos por la carrera y la Facultad que contribuyeron a su formación.	F	0	4	9	5	18
	%	0,0	22,2	50,0	27,8	100,0
Adecuación de las aulas considerando sus expectativas.	F	0	2	13	3	18
	%	0,0	11,1	72,2	16,7	100,0
Adecuación de recursos, material didáctico de apoyo pedagógico, considerando las necesidades para el desarrollo cualitativo de las clases.	F	0	4	12	2	18
	%	0,0	22,2	67,7	11,1	100,0
Adecuación de las tecnologías tradicionales disponibles, teniendo en cuenta sus expectativas.	F	0	5	10	3	18
	%	0,0	27,8	55,6	16,7	100,0
Adecuación de las nuevas tecnologías digitales disponibles, teniendo en cuenta sus expectativas.	F	0	8	8	2	18
	%	0,0	44,4	44,4	11,1	100,0
Adecuación del acervo bibliográfico de la carrera, considerando las necesidades para el desarrollo de sus trabajos durante la carrera.	F	1	6	8	3	18
	%	5,6	33,3	44,4	16,7	100,0
Integración teórico-práctica ofrecida por tus docentes que contribuye a la inserción en el contexto de la práctica profesional durante la carrera.	F	0	5	10	3	18
	%	0,0	27,8	55,6	16,7	100,0

		Muy Malo	Malo	Bueno	Muy Bueno	Total
Posibilidades ofrecidas por el departamento de Psicología para la realización de las actividades prácticas durante la carrera.	F	0	7	9	2	18
	%	0	38,9	50,0	11,1	100,0
Compromiso del departamento de Psicología de supervisar la formación pedagógica de la carrera.	F	0	0	10	8	18
	%	0,0	0,0	55,6	44,4	100,0
Compromiso de la Universidad con la calidad de su formación universitaria.	F	0	0	10	8	18
	%	0,0	0,0	55,6	44,4	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

El sistema educativo donde se forman los profesionales de la Psicología educativa en Cuba es público. Se identifica que más del 90% de la matrícula de los educandos de esta especialidad en la Universidad de Holguín son del sexo femenino y que en su mayoría trabajan.

Los fundamentos teórico metodológico del Enfoque histórico cultural son los que orientan la formación del profesional de la Psicología educativa en Cuba.

Las principales razones para estudiar la Licenciatura en Psicología identificadas por los sujetos de la investigación son: realización personal, logros profesionales, formación científico técnica e incentivos familiares.

Las competencias generales mejor valoradas por los estudiantes en su proceso de formación son: identificar, analizar, diagnosticar, diseñar y ejecutar acciones de manera coherente entre la teoría y la problemática de la sociedad; elegir y utilizar instrumentos, así como, procedimientos de recolección de datos; valorar los fenómenos humanos cognitivos, conductuales y afectivos en sus diferentes contextos; relación con colegas para promover el desarrollo de los vínculos interpersonales requeridos para el desempeño profesional; presentar trabajos profesionales y discutir ideas en público y, por último, buscar y utilizar los conocimientos científicos necesarios para el desempeño profesional, así como generar conocimientos a partir de la práctica profesional.

Las principales dificultades identificadas por los estudiantes para

realizar la carrera son: conciliar la formación, trabajo y la familia; relación con compañeros de estudio; dominar la retórica y técnicas de producción científica y la relación teoría y práctica dentro del currículum de formación profesional.

En cuanto a las formas de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, los educandos señalan que las más empleadas son: trabajos individuales (presentaciones orales), trabajos individuales (escritos), pruebas o evaluaciones escritas, participación durante las clases, evaluación de ejercicios aplicados en la asignatura y la asistencia a clases.

En relación al indicador nivel de satisfacción con el cuerpo docente e interacción de estudiantes, los alumnos valoraron con mayor nivel de satisfacción los ítems vinculados a: calidad del profesorado; cantidad de estudiantes por docentes en las asignaturas impartidas; compromiso del profesorado con la formación del psicólogo; atención por parte del profesorado a sus dificultades o necesidades; relación entre profesores y educandos durante la carrera; capacidad de los profesores en relación al desarrollo de su formación profesional; relación interpersonal entre estudiantes; compromiso del conjunto de estudiantes con la mejora cualitativa de su formación académica y la capacidad de los profesores en relación al desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para actuar como profesional en base a lo que se requiere en procesos educativos.

Los estudiantes se encuentran satisfechos con la estructura y el funcionamiento ofrecido por el departamento y la facultad principalmente por: Adecuación de las asignaturas ofrecidas en relación a las competencias y habilidades necesarias para su formación profesional; contribución de las asignaturas llevadas en su formación como futuro/a psicólogo/a para trabajar en procesos educativos; compromiso del departamento de Psicología de supervisar la formación pedagógica de la carrera; compromiso de la Universidad con la calidad de su formación universitaria y cantidad de asignaturas necesarias para completar la carrera.

La formación profesional de los psicólogos/as de la Universidad de Holguín es de perfil amplio, con un enfoque por competencias.

Los profesores que participaron de la investigación identificaron que el proyecto pedagógico diseñado para la formación de los futuros profesionales de la Psicología educativa, precisa una concepción interdisciplinaria y una mejor organización de las prácticas pre-profesionales.

Referencias

- BEATÓN, G. A. La Psicología Educacional y el sistema de educación en Cuba. **Psicología Escolar e Educativa**, v.13, n.1, p.155-164, jan./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100017> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/HGkvBZQ5qw7bkrNRMyzkHbq/#>. Acesso em: 13 out. 2023.
- BERNAL DEL RIESGO, A. 50 años de Psicología en Cuba. [50 years of psychology in Cuba]. **Revista Cubana de Psicología**, v.1, n.1, p.5-10. 1955.
- BERNAL, G. A history of Psychology in Cuba. **Journal of Community Psychology**, v.12, n.3, p.222-235. 1985.
- BERNAL, I. L.; BERNAL, G. El desarrollo de la psicología en Cuba en la obra del Dr. Alfonso Bernal del Riesgo. **Revista Interamericana de Psicología Interamerican Journal of Psychology**, Cuba: v.47, n.2, p.177-184, 2013. Disponível em: Acesso em: 13 out. 2023.
- CALVINO, M. Sesenta años con Cuba, por Cuba y para Cuba. En el sexagésimo aniversario de la fundación de la carrera de Psicología en la Universidad de La Habana. **Alternativas cubanas en Psicología**, v.10, n.28, p.5-8. 2022.
- CORDOVÉS, A. S. **Caracterización de las dinámicas de aprender a aprender en un grupo de estudiantes de Psicología de la SUM Holguín. 2010.** Tesis (Tesis de maestría) - Universidad de La Habana, Cuba.
- CUBA. Ministerio de Educación Superior; UNIVERSIDAD DE LA HABANA (Cuba). **Plan de estudio E. Carrera de Psicología.** La Habana: Ministerio de Educación Superior, 2017.
- DIAZ, A. **Aprender a aprender en estudiantes de Psicología: una propuesta de intervención histórico-culturalista.** 2009. Tesis (Tesis de pregrado) - Universidad de Holguín, Cuba.
- DIAZ, A. **Eficacia del desarrollo y formación profesional: caracterizando un grupo de estudiantes de psicología.** 2011. Tesis (Tesis de maestría inédita) - Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya, Holguín, Cuba.
- FARIÑAS LEON, G.; OSORIO GARCÍA, C. M. Perspectivas teóricas y prácticas sobre el desarrollo del psicólogo. **Revista Cubana de Psicología**, Cuba: v.4, n.6, p.58-72, 2022. Disponível em: <https://revistas.uh.cu/psicocuba/article/view/285>. Acesso em: 13 out. 2023.

GARCIA, D. **Caracterización del estilo de vida en estudiantes de Psicología de la SUM Holguín.** 2010. Tesis (Tesis de maestría) - Universidad de La Habana, Cuba.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, M. **Metodología de la investigación**, 5ta. ed. México: Mc Graw Hill, 2010.

MITJANS, A.; FARIÑAS, G. Contribuciones de la psicología escolar: su rol en el desarrollo y formación de la personalidad. **Revista Cubana de Psicología**, Cuba: v. 19, n.1, p.71-79, 1993.

MOLINA, C. L. de la T. Historia de la Psicología en Cuba: cincuenta años de Psicología- cincuenta años de Revolución 1. **Psicología para América Latina**, n.17, 2009. Disponible em: <https://psicolatina.org/17/cuba.html>

OSORIO, C. **Caracterización del desarrollo psicológico en estudiantes a partir de la organización temporal: estudio de intervención.** 2021. Tesis (Tesis de doctorado inédita) - Universidad de la Habana, La Habana, Cuba.

OSORIO, C. **La formación profesional como dirección del proyecto de vida en un grupo de trabajadores sociales que estudian psicología en la SUM Holguín.** 2009. Tesis (Tesis de licenciatura inédita) - Universidad de Holguín, Holguín, Cuba.

REY, F. L. G. Sociedad y psicología en Cuba: avanzando en uno de sus caminos de investigación y construcción teórica durante tres décadas. **Revista Interamericana de Psicología Interamerican Journal of Psychology**, Cuba: v.47, n.2, p.195-210, 2013. Disponible em: https://www.fernandogonzalezrey.com/images/PDFs/producao_biblio/fernando/artigos/teoria_da_subjetividade/Sociedad_psicologia_en_Cuba.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.

SANTOS, S.; LÓPEZ, F. Revolución cubana y educación superior. **Avaliacao: Revista da Avaliacao da Educacao Superior**, Campinas: v. 13, n.2, p.391-424, jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000200008> Disponible em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/8CsMzKBtktxk3vDbyKZ8Xfv/abstract/?lang=en>. Acesso em: 13 out. 2023.

TORRES, I. R. La Psicología en Cuba. Desarrollo histórico e impacto comunitario. **Revista Puertorriqueña de Psicología**, Cuba: v. 9, n.1, p.104-115, jan./jun. 2018. ISSN 1946-2016.

Capítulo 10

LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO EN MÉXICO: CONCEPCIONES TEÓRICAS, BASES METODOLÓGICAS Y DESEMPEÑO PROFESIONAL

**Ana Elena Del Bosque Fuentes
Miguel Ángel Martínez Rodríguez
Selene Amador Quintero**

Introducción

Esta propuesta de investigación está justificada académicamente, ya que no existen trabajos de investigación que presenten un panorama general de la formación de los psicólogos latinoamericanos, en cuanto a su actuación en el campo de la Educación.

Conocer propuestas para la formación de psicólogos en América Latina es de interés para la investigación en el área de Psicología Educativa, ya que podremos entender, a partir de los datos que se recabaron los retos y necesidades de formación profesional en el ámbito educativo; las tendencias teóricas y metodológicas que aparecen en los cursos de Psicología Educativa; posibilidades de actuación en el campo de la educación para afrontar las dificultades en la escolarización; inserción profesional en el campo de la educación, la docencia, entre otros aspectos.

De esta forma, nuestro propósito en esta investigación fue comprender y analizar la formación desarrollada en la FES Iztacala de la UNAM, en el campo de la educación y la docencia, así como identificar los desafíos y necesidades que enfrenta la formación profesional para actuar en el campo de la educación y en las políticas educativas desde la perspectiva de profesores y alumnos.

La formación del Psicólogo en México

La formación profesional ha venido cambiando a lo largo de los años desde la fundación de la carrera en la Facultad de Filosofía y Letras de

la UNAM. Se considera que la psicología nace en sentido estricto en 1896 cuando Ezequiel Chávez funda el primer curso de psicología en la escuela nacional preparatoria (ENP). Desde ese momento y hasta 1958 la psicología se desarrolla principalmente por un interés profesional más que académico especialmente por instituciones estatales, educativas y jurídicas, sobre todo por sus aplicaciones clínicas y psicométricas. Los contenidos curriculares con los que empezó la psicología estaban relacionados con la clínica principalmente y con otras áreas de conocimiento que entonces prevalecían como la psicometría, por ejemplo.

En esos primeros momentos de la Psicología en nuestro país no había un paradigma tal cual que dirigiera las líneas de enseñanza de la psicología, sino que más bien, se retomaban ciertos autores por su aportación a la psicología, por ejemplo, durante sus inicios se observa la influencia de la psicología alemana con Wundt y su método introspectivo; la psicología francesa con Binet y los test psicométricos; el psicoanálisis con Freud; y también destaca una presencia importante del funcionalismo, con los trabajos de John Dewey.

Las primeras influencias teóricas en la naciente escuela de psicología fueron la transcultural con Rogelio Díaz Guerrero; el conductismo con Emilio Ribes; el humanismo con Juan Lafarga y; posteriormente empezaron a fluir otras corrientes como el Cognoscitivismo más americano que piagetiano, con J. Bruner y D. P. Ausubel, y no es sino hasta la muerte de Jean Piaget en 1980, que los psicólogos empiezan a voltear hacia este psicólogo suizo que aporta la idea de las etapas del desarrollo del intelecto. Algo parecido ocurre con el enfoque sociocultural de Vygotsky el cual no fue conocido si no hasta la década de los setenta aquí en nuestro país.

Las influencias teóricas que se recibían en nuestro país provenían de EE. UU., y por ello se observa un creciente número de psicólogos conductistas, unos pocos cognoscitivistas y otro tanto de humanistas y en menor grado, de psicoanalistas. Conviene señalar que, desde sus inicios, la psicología en México no respondía a las necesidades sociales, sino a las tendencias disciplinares como las antes mencionadas o a la influencia de profesores investigadores que visitaban nuestro país y ofrecían cursos, por ejemplo, W. Baldwin. Surge el movimiento de la Psicología Transcultural alrededor de Rogelio Díaz Guerrero con psicólogos de la U de Texas como W. H. Holtzman, se funda la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP), con su rama mexicana, que ha publicado

la Revista con el mismo nombre y ha organizado congresos por toda América Latina. Lo anterior llevó a hacer una serie de intercambios académicos con psicólogos norteamericanos que regresaban con un acervo científico y cultural que influyó en los grupos académicos en los cuales trabajaban, tal fue el caso de Emilio Ribes, Gustavo Fernández y otros.

En el ámbito educativo, las funciones profesionales que se conocían por ese entonces a mediados del siglo XX eran la orientación, la asesoría psicopedagógica, la aplicación de pruebas psicométricas, y como parte de la influencia que se traía del país vecino, comenzaron a surgir otras como la medición de la conducta, la evaluación, problemas de aprendizaje y un poco más adelante el entrenamiento a profesores y padres de familia en técnicas de modificación de la conducta; por ejemplo, una de las aportaciones de la psicología a la educación fue la tecnología de la enseñanza promovida por B. F. Skinner. Así como las revistas que eran editadas por las asociaciones de psicólogos norteamericanos como el *Journal of Applied Behavior Analysis* o el *Journal of Experimental Analysis of Behavior* y que los psicólogos mexicanos leían ávidamente y de donde se extraían las temáticas a investigar en los laboratorios de psicología (“replicar” se decía entonces).

Se podría afirmar que las funciones profesionales que el psicólogo desarrolla siempre han estado determinadas por los conocimientos y enfoques prevalecientes y las herramientas teóricas y metodológicas con las que se cuenta en ese momento. Es decir, el discurso del profesor, los contenidos, la selección de las lecturas y las actividades prácticas que se consideran en el plan curricular, son elementos importantes de la formación profesional y estas aparecen en el programa del plan de estudios y los profesores las promueven. Un claro ejemplo fue la creación del plan de estudios de la FES Iztacala.

Otra cuestión que hay que considerar es que el Currículo es un espacio ideológico que se distribuye de manera desigual, a veces impositiva, que no responde a buenos argumentos de importancia social, sino al peso que tienen ciertas posturas entre los docentes que imparten clases, de tal modo que hemos sido testigos de muchos de estos cambios en los que los mismos docentes se confrontan unos con otros y defienden sus posiciones teórico metodológicas afirmando que su corriente es más “científica” que la del otro. Estos debates son percibidos por los mismos alumnos y se refleja en sus elecciones y opciones de formación en las distintas tradiciones (Martínez; Del Bosque, 2015).

Entonces en este sentido, la formación profesional que reciben los estudiantes está en función de la hegemonía de la corriente o paradigma que prevalece y no reciben información, ni formación, en cuanto a otros elementos que constituyen a los otros paradigmas y que pueden ser importantes para el análisis y la intervención en las diferentes áreas de aplicación de la psicología. Sobre esto último, los alumnos no se dan cuenta, ni muchos profesores y solo enseñan del mismo modo en que sus profesores los han ido entrenando, adoctrinando y así se transmiten de una generación a otra.

Lo anterior podría ser el caso de la carrera de psicología en la FES Iztacala de la UNAM, la cual, a partir de la descentralización algunas carreras impartidas en Ciudad Universitaria de la UNAM en la década de los 70 y por el problema de la masificación, en esa década se crea la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, hoy en día, Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES Iztacala)..

En sus inicios la formación de psicólogos en Iztacala era a partir del modelo conductual; sus antecedentes parten del trabajo realizado por el CNEIP (Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología), al tener como una de sus tareas iniciales elaborar nuevas líneas para sistematizar la formación del psicólogo en las Instituciones Educativas que impartan psicología (Millán, 1982).

Uno de los fundadores del CNEIP fue Emilio Ribes, a quien se le invitó a conformar el plan de estudios de la carrera de psicología en la actual FES Iztacala, por lo que en sus inicios, para el establecimiento de los objetivos del plan de estudios se consideró como una de las principales bases, que el profesional de la psicología, como especialista en conducta humana, coadyuve a la solución de problemas de la comunidad. De esta forma, la estructura del currículo de entrenamiento para los estudiantes incluyó tres factores simultáneos: a) la enseñanza teórico - experimental, b) el servicio social continuo y, c) la investigación sistemática aplicada (Ribes, Fernández, Rueda, Talento; López, 1986)

Este plan de estudios se caracterizó por considerar tres módulos: el teórico metodológico, el experimental y el aplicado. Las prácticas profesionales que se realizaban se llevaban a cabo en diferentes contextos sociales, educativos, familiares, con un enfoque eminentemente conductual, lo cual limitó en gran medida, la visión de la problemática social en la formación

profesional del psicólogo que no propiciaba abordarla más que desde una sola visión: la conductual.

Después de más de 40 años y con algunos intentos por modificar el plan de estudios original que en la práctica ya no se llevaba a cabo, no es sino hasta el 2015 cuando se aprueba la modificación una vez que, de manera colegiada algunos grupos de académicos trabajamos en esta propuesta que se implantó para la generación 2017. Este plan de estudios actual retoma la idea del diseño modular, pero abre su visión a nuevos ámbitos con nuevas tradiciones, quedando conformado en dos etapas de formación:

En la primera etapa (formación básica) se abordan asignaturas en los módulos teórico, metodológico y aplicado. En estos módulos se imparten las bases teóricas y metodológicas de las tradiciones: 1) Cognoscitivismo; 2) Complejidad y transdisciplina; 3) Conductual, cognitivo conductual e interconductual; 4) Existencial humanista; 5) Sociocultural y de la actividad; 6) Psicoanálisis y teoría Social.

En la segunda etapa (formación de práctica supervisada), de quinto al octavo semestre, los alumnos pueden optar por dos prácticas anuales, una básica (de 8 horas) y una avanzada (de 15 horas) en alguno de los siguientes ámbitos: Clínica, Educación, desarrollo y docencia, Educación especial, Investigación, Organizacional, Salud y Social, con alguna de las tradiciones antes mencionadas.

Este cambio de plan de estudios ha traído ciertas resistencias por parte de los docentes que tienen una tradición conductual acentuada, lo que también ha redundado en la percepción que tienen los alumnos sobre su proceso formativo. Ante esta situación han surgido algunas investigaciones, tanto cuantitativas como cualitativas, que se relacionan con las trayectorias académicas en la formación profesional de los psicólogos en la FES Iztacala, considerando la importancia del papel docente en la formación, así como en la evaluación del plan de estudios, en este caso, desde la mirada de las y los estudiantes. En un trabajo publicado sobre la formación profesional del psicólogo su autor (Guzmán, 2004) señala que gran parte de las asignaturas que constituyen los planes de estudios son eminentemente teóricas con una enorme carencia de asignaturas técnicas.

De acuerdo con Benito (2009), la revisión sobre la formación en Psicología comenzaron después de que se crearon las primeras carreras de

grado, pero de manera sistemática iniciaron a mediados del S. XX. Muchos de los trabajos se han centrado en el análisis y en la definición de competencias y capacidades que logran los psicólogos después de los estudios universitarios, así como también hay otras investigaciones que dan prioridad a la definición de estándares de formación.

A partir de lo anterior y considerando que se comparte una problemática semejante a la de otros países en Latinoamérica, ante la invitación de participar con otras escuelas de Psicología, de Argentina, Brasil, Colombia, Cuba y Perú con el fin de desarrollar un proyecto más amplio en el cual pudiéramos compartir cómo son los procesos formativos en los diferentes países, es que se llevó a cabo la presente investigación

Metodología

Se utilizó una metodología cualitativa y cuantitativa con la participación de instituciones de educación superior y se trabajó con cuatro dimensiones de análisis de datos a) documentos oficiales; b) énfasis en los procesos educativos dentro del currículo para la formación de psicólogos desde la perspectiva de los profesores; c) comprensión de los profesores de psicología sobre la formación para trabajar con procesos educativos; y d) comprensión de los estudiantes de psicología sobre la formación para trabajar con procesos educativos. Para ello se hizo una entrevista con profesores del ámbito educativo de las diferentes tradiciones en donde se les preguntaba su opinión acerca de cómo veían el proceso formativo en los psicólogos y para el caso de los estudiantes se les pidió que respondieran un cuestionario, con el propósito de conocer su opinión acerca de la formación que reciben en FES Iztacala y también se entrevistó a profesores

Documentos Oficiales

En el primer caso se hizo una revisión de los planes de estudio tanto del anterior como del actual con el fin de tener un panorama de lo que son los contenidos que los alumnos revisan tal como se comentó en párrafos anteriores y en esencia, la idea es que la formación que reciben los alumnos la obtienen a partir de la elección de alguna de las tradiciones en alguno de los ámbitos en los que se inscriben, lo cual los capacita para desarrollar programas de intervención con el uso de herramientas teórico - metodológicas específicas

que son útiles para hacer trabajo con los actores del centro de prácticas educativo y también hacer investigación tanto cuantitativa como cualitativa desde alguna de las perspectivas o tradiciones.

Percepción de los profesores

Se entrevistaron a cinco profesores del área educativa, dos mujeres y tres hombres entre los 30 y 60 años. Los profesores cuentan con una experiencia de entre 5 y 30 años como docentes. Los tres profesores cuentan con maestría y experiencia en la docencia dentro de la universidad. Durante la entrevista se les preguntó sobre los elementos que toman en cuenta para impartir sus clases, las interacciones que se dan y cómo se vinculan con la realidad social educativa, así como la perspectiva con la que trabajan. Los profesores entrevistados imparten clases en las distintas tradiciones que se reflejan en nuestro plan curricular

Sobre su experiencia refieren haber tenido algún trabajo relacionado con la docencia antes de trabajar en la universidad, sin embargo, una de ellas comenta que es en la universidad donde dice haber ganado más seguridad para impartir sus clases.

Refieren que en la educación es importante considerar para la formación de los psicólogos, enseñar elementos teórico prácticos sobre evaluación, el diagnóstico, considerar una buena planeación didáctica que especifique los propósitos, los recursos y la organización de la intervención que habrá de diseñar el alumno durante su práctica profesional.

Otros elementos que toman en cuenta durante sus clases son el cuestionarlos con preguntas tales como: ¿Para qué les sirve el conocimiento que están adquiriendo? Lo cual los lleva a reflexionar sobre el tipo de formación profesional que están adquiriendo y el tipo de problemáticas sobre las cuales pueden incidir con un determinado enfoque, por ejemplo, desde el paradigma conductista señalan que se limita la intervención educativa al querer proceder de cierta forma y que muchas veces no coincide con las características particulares del contexto social en el que se trabaja. En cambio, desde el punto de vista de otros paradigmas, como el sociocultural o el humanista, si es importante considerar el contexto social y sus características específicas, así como las experiencias personales de los alumnos durante su trayecto escolar

como un elemento de reflexión para una mejor intervención.

Algunos profesores entrevistados mencionaron la importancia de contar con un sólido fundamento filosófico y epistemológico, algo que está ausente en el plan curricular y que les permitiría tener una visión más profunda y coherente de la realidad social en la que estamos inmersos.

En cuanto a la interacción con sus alumnos consideran que una característica importante como profesor es el ser empático con las personas con las que se trabaja, y tener una buena actitud en el trato con los alumnos.

Asimismo, mencionaron que el ser docente implica estar en actualización constante, estar abierto a nuevas ideas y nuevos recursos didácticos, como es el caso de las herramientas digitales, que pueden ser un apoyo valioso en el proceso enseñanza aprendizaje como se pudo apreciar durante la pandemia que se vivió en estos años anteriores y que nos obligó a hacer un uso adecuado de los recursos digitales.

Por otro lado, mencionaron que es importante generar espacios para los docentes desde la universidad para el diálogo entre profesores, con el propósito de intercambiar puntos de vista sobre el proceso de formación. Sin embargo, algunos otros profesores nos han compartido que el problema principal para una buena comunicación es la cuestión de los paradigmas, que no permite que se llegue a acuerdos en relación con los conceptos teóricos, metodológicos y prácticos que un psicólogo debe tener en su formación profesional.

Es importante mencionar, que tanto profesores como alumnos, consideraron a la investigación como un elemento fundamental en la formación profesional, no solo la investigación disciplinaria, sino también la investigación contextualizada que nos permite ser participantes activos en las comunidades escolares e institucionales.

Percepción de los alumnos sobre su formación

Los alumnos que contestaron el cuestionario fueron un total de 53 y de ellos, el 81% trabaja, lo cual, es un factor importante, ya que da cuenta de la realidad socioeconómica y laboral de nuestros alumnos que estudian y trabajan al mismo tiempo.

De acuerdo con los resultados obtenidos, la opinión de los estudiantes acerca de los diferentes aspectos investigados, encontramos que:

En cuanto a los **conocimientos y habilidades profesionales** que desarrollan durante su formación, los alumnos refieren que han aprendido a analizar el campo profesional y sus desafíos, así como analizar el contexto y su interacción con los actores con los que trabaja el psicólogo educativo. El 76% opina que ha desarrollado habilidades para identificar y analizar necesidades de carácter psicológico, diagnosticar, diseñar proyectos, planificar y actuar de forma coherente con referentes teóricos y características de la población con la que se trabaja.

El 77%, señaló que su formación profesional les ha permitido coordinar y gestionar procesos grupales, considerando las diferencias individuales y condiciones socioculturales de sus integrantes, valorando los fenómenos humanos cognitivos, conductuales y afectivos en diferentes contextos.

Un aspecto relevante es que los alumnos refieren como eje valioso y fundamental en su formación el aprender a investigar, pues han desarrollado conocimientos para identificar, definir y formular preguntas de investigación en el campo de la Psicología, vinculándolas a decisiones metodológicas sobre la elección, recolección y análisis de datos en proyectos de investigación (87%) eligiendo y utilizando instrumentos y procedimientos de recogida de datos empleados en Psicología, en función de su relevancia. El 83% refiere saber buscar y utilizar los conocimientos científicos necesarios para el desempeño profesional, así como generar conocimientos a partir de la práctica profesional, además de aprender a elaborar escritos argumentando mejor sus ideas, así como saber cómo presentar trabajos y discutir sus ideas en público (77%).

Por otro lado, el 76% da cuenta de la necesidad de dialogar con otras disciplinas afines a la psicología con el propósito de planificar y realizar mejores intervenciones inter y multi profesionalmente, siempre que la comprensión de los procesos y fenómenos involucrados así lo recomiende; relacionándose con colegas para promover el desarrollo de los vínculos interpersonales e interdisciplinarios requeridos en su desempeño profesional.

En cuanto a actuar profesionalmente en diferentes niveles de participación, desde el preventivo o el de intervención, considerando las características de las situaciones y problemas concretos a los que se enfrentan, el 83% refiere haber desarrollado la habilidad para realizar orientación o asesoramiento psicológico, en tanto que el 89% considera que ha desarrollado

habilidades de intervención.

Entre otras habilidades que mencionan como importantes son que han adquirido conocimientos sobre las diferentes posturas teóricas que existen en la Psicología y sus distintas formas de intervención (Cognoscitivismo; Complejidad y transdisciplina; Conductual, cognitivo conductual e interconductual; Existencial humanista; Sociocultural y de la actividad; Psicoanálisis y teoría Social), reflexionando constantemente sobre la postura y posición del psicólogo en su labor, lo cual es una característica que destaca a nuestra facultad en la formación de psicólogos al no centrarse en una sola postura o tradición psicológica, sino que, los alumnos aprenden aspectos teóricos, metodológicos y prácticos de estas en diferentes ámbitos.

Asimismo, durante la pandemia refirieron haber aprendido el uso de diversas aplicaciones, plataformas y estrategias de enseñanza y aprendizaje relacionadas con la tecnología, desarrollando así una nueva forma de aprender a la distancia.

Sobre las asignaturas que los alumnos consideran que favorecieron su aprendizaje, son las relacionadas con la práctica en educación, desarrollo y docencia, las asignaturas teóricas y las metodológicas. El 75% opina que las asignaturas impartidas son adecuadas para su formación profesional y el 81% opina que han contribuido a su formación como futuro psicólogo o psicóloga para trabajar en procesos educativos.

Los estudiantes de los primeros semestres mencionan sobre todo las asignaturas teóricas y los ámbitos profesionales. Un alumno comparte:

Yo opino que todas las asignaturas son de importancia, para la formación profesional, ya que la enseñanza de cada profesor y la relación con este es parte de estos procesos educativos.

Se pudo observar que los alumnos atribuyen más peso a la interacción con sus profesores para el logro y consolidación de sus aprendizajes que los contenidos de las mismas asignaturas que llevan, por ejemplo, para ellos es importante que un profesor no solo cuente con los conocimientos académicos necesarios, sino que también tenga actitudes de empatía y se relacione bien con ellos, ya que refieren que algunos profesores que mantienen una sola postura teórica se muestran renuentes a compartir conocimientos sobre otras teorías psicológicas, hablando mal de ellas, confundiéndolos también para

la elección de su ámbito en el quinto semestre, ya que algunos solo llegan con conocimientos de una sola tradición psicológica, lo cual presenta una dificultad en su formación como psicólogos con una perspectiva más amplia de lo que sería su intervención.

Lo anterior nos llevó a plantear ¿Cuál es la opinión de los alumnos sobre el plan de estudios en nuestra facultad? La mayoría de los alumnos ven como un beneficio el que su formación no se limite a una sola postura teórica, ya que reconocen diferentes formas de intervenir en distintos contextos, sin embargo, atribuyen como una dificultad del plan de estudios a los mismos profesores, por ejemplo, un alumno opina lo siguiente:

Considero una dificultad que el plan de estudios está diseñado para enseñar un poco de cada tradición teórica, mientras que unos profesores enseñan mejor unas y otras a veces no se profundizan mucho.

Otro alumno opina:

El plan de estudios no permite que todos/as los estudiantes puedan elegir libremente el ámbito y teoría de su interés en sus prácticas. Además, la actitud de los profesores sobre las otras inclinaciones teóricas, pues enseñan con prejuicios generando malas expectativas en los alumnos. Nos confunden más.

Lo anterior refleja la importancia que dan los alumnos no tanto a la organización del plan de estudios y asignaturas que llevan, sino que atribuyen más peso nuevamente a la actitud de algunos profesores.

Al respecto de la opinión de sus profesores, los alumnos mencionaron que el 98.1% de sus profesores tiene compromiso con su formación como psicólogos y que el 86.3% atiende sus necesidades y dificultades durante su proceso de aprendizaje.

Un factor importante a lo largo de las respuestas es el peso que los alumnos dieron a la interacción con los profesores. El 90% contestó que se relaciona bien con ellos, atribuyendo en el 47% que la relación es muy buena y el 43% señala que es buena.

Sobre la capacidad de los profesores en relación al desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para actuar como profesional en base a lo que se requiere como psicólogo educativo el 90% opina que es muy buena

o buena. Algunos alumnos opinan:

Son muy pocos los profesores que no tenían compromiso ni vocación para enseñar, todos los profesores de quinto semestre en adelante son excelentes y comprometidos.

Otro alumno opina que también es importante comprender y hablar sobre la esfera afectiva de los alumnos, lo cual refleja la importancia que ellos le atribuyen para su aprendizaje es la interacción social y emocional con sus profesores.

Conclusiones

Como parte de las conclusiones podemos destacar que nuestros alumnos consideran que han adquirido conocimientos relacionados con la identificación y análisis de necesidades de carácter psicológico, diagnosticar, diseñar proyectos, planificar y actuar de forma coherente con referentes teóricos y características de la población objetivo.

Es necesario enfatizar que, aunque algunos alumnos tienen una opinión desfavorable sobre el plan de estudios, ellos refieren que han desarrollado habilidades profesionales propias de la psicología, por lo cual se espera que tengan una adecuada inserción en el campo profesional, con la posibilidad de aplicar de manera conveniente, las habilidades que desarrollaron a lo largo de su trayectoria de formación.

La valoración desfavorable que hacen los encuestados sobre el plan de estudios denotan las resistencias y críticas que algunos profesores señalan acerca de las otras tradiciones como hemos señalado en otro estudio (Martínez y del Bosque, 2015), los alumnos han referido que algunos de sus profesores con posturas teóricas radicales buscan adoctrinarlos con su discurso y si no aceptan los argumentos que les ofrecen los delegan y hasta llegan a rechazarlos de sus clases.

En relación con las asignaturas, los estudiantes señalan que las actividades prácticas son las que más aportan a su formación, pero un punto a destacar es el señalamiento que tiene para ellos la interacción con sus profesores. Lo que denota que más allá de las asignaturas del plan de estudios, la valoración que hacen de la figura del profesor tiene una gran relevancia en su formación profesional.

La investigación nos permitió apreciar que no hay un solo modelo de formación profesional de psicólogos educativos en la universidad y esto se debe en parte, a los distintos paradigmas que están presentes en nuestro plan curricular. Y una valoración de la eficiencia de cada uno de los paradigmas por el momento, está fuera de nuestro alcance.

Lo que si podemos afirmar es que la influencia de los profesores es determinante para la adquisición y desarrollo de conocimientos y habilidades profesionales que pueden obtener nuestros alumnos y esto determina la concepción de la problemática, la forma de abordarla y las herramientas técnicas que se pueden emplear.

Referencias

BENITO, E. (2009) La formación en Psicología: revisión y perspectivas. **PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica**, v. 1, n. 2, p. 1-12, oct. 2009. Asociación para el Avance de la Ciencia Psicológica. Buenos Aires, Argentina.

GUZMÁN, J. C. La formación profesional del psicólogo educativo en México. **Revista Electrónica Sinéctica**, n. 25, p. 3-14, ago./ene. 2004. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México.

MARTÍNEZ, M.A.; DEL BOSQUE, A. E. **La docencia puesta a prueba. La opinión percepción de los egresados.** Psicología. En: Norma Ulloa (Coordinadora). México: FES Iztacala, UNAM, 2015.

MILLÁN, P. La Psicología mexicana: una profesión en crisis. **Revista de la Educación Superior**, XI, 3 n.43, p.51 - 92, 1982. Disponible em: <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res043/txt4.htm>. Acceso em: 25 out. 2023.

RIBES I. E., FERNÁNDEZ, C. RUEDA, M., TALENTO, M. Y LÓPEZ, F. **Enseñanza, Ejercicio e Investigación de la Psicología. Un modelo integral.** 2.ed. México: Trillas, 1986.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO. **Plan de Estudios de la Licenciatura en Psicología. Tomo I.** México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2015.

Capítulo 11

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DEL PSICÓLOGO EDUCATIVO EN EL PERÚ

José Carlos Anicama Gómez
Laura Fausta Villanueva Blas
Brunela Bruna Bruno Conza
Karina Alejandra Talla Biffi
Ruth Damaris Pizarro Arteaga

Introducción

La psicología en el Perú se inicia en la década de los 50, cuando se organizó en la Facultad de Letras de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos: UNMSM, una sección de Psicología, la cual ofrecía cursos de psicología para las diversas facultades de la universidad, así como, para aquellas personas interesadas en el conocimiento de los aspectos psicológicos de los seres humanos. “El desarrollo de la psicología en el Perú ha sido descrito por varios investigadores de una manera precisa, entre los cuales destacan: Alarcón (1968, 1980, 2000), Anicama (1979, 1993, 2003), León (1993) y Arias (2018), en ella se muestra sus inicios como disciplina teórica de conocimiento de discusión en el gabinete y sus aulas universitarias, así como, sus iniciales prácticas profesionales en los diversos campos educativo, clínico, social y organizacional.”

Por otro lado, la evolución de la psicología como ciencia y profesión ha sido descrita por Anicama (2010), definiendo su campo epistémico de actuación, precisando la manera cómo evolucionó su objeto de estudio desde el “animus” de la prehistoria, pasando por la “razón” aristotélica, el “alma” de Santo Tomas y San Agustín, la “razón” y “dualismo alma-cuerpo” cartesiano, el fenómeno psíquico oriental, la conciencia y el inconsciente freudiano, el reflejo condicionado pavloviano, la conducta watsoniana, la nueva concepción del comportamiento skinneriano y la versión actual del objeto de estudio como “el comportamiento y sus interacciones”. Asimismo, el método de estudio de la psicología evolucionó radicalmente desde la intuición, el azar y la gratuita interpretación de sueños y comportamientos a métodos más descriptivos, complementados luego con procedimientos asociativos y correlacionales para culminar en el uso definido del método científico experimental como principal

medio que nos permita hallar las causas del comportamiento.

En 1993, Anicama presentó un capítulo de revisión del estado de la psicología escolar en el Perú publicado por Solange Wechsler, Raquel Guzzo y Leandro Almeida en el libro *Psicología Escolar*, el cual presentaba los datos de la psicología escolar en Latinoamérica y de otros países, describiéndose la manera cómo, hasta esos años, se desarrollaba la formación de los psicólogos educativos como parte de un programa general de entrenamiento para la formación profesional de los psicólogos.

Los inicios de la Psicología educativa en el Perú están vinculados a la presencia de un psicólogo experimental alemán Walter Blumenfeld (1935), quien ingresó a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y por su énfasis en la medición trayendo nuevas ideas y metodologías, estimuló el desarrollo de las pruebas psicológicas; siendo Reynaldo Alarcón uno de sus discípulos más importantes (Alarcón, 1980), quien desarrolló las aplicaciones psicológicas en el contexto educativo, área de acción a la cual se le denominó inicialmente psicopedagogía y que posteriormente fue remplazado el concepto por psicología educativa, labor llevada a cabo por los psicólogos.

Es también conveniente precisar, como lo señaló Alarcón (1968, p.7), “que en el proceso de desarrollo de la Psicología en el Perú ocurrieron 3 orientaciones fundamentales: una psicología de tendencia filosófica espiritual, una segunda de carácter científico experimental y una tercera psicoanalítica”. Es en esta segunda orientación científico experimental de énfasis objetivista y naturalista en la cual se ubica Blumenfeld, desarrollando una serie de trabajos en psicología experimental y psicología del aprendizaje que tuvieron impacto en la práctica de los psicólogos en las escuelas. Anicama (1993, p.113) señaló que

“su influencia en el área educativa permitió que sus trabajos de estandarización de test y producción psicométrica ejercieran junto con sus trabajos experimentales profunda influencia en la psicología peruana hasta fines de la década del 60”.

Como señaló Alarcón (1992), el interés inicial de los psicólogos que laboraban en el ámbito educativo era: el conocimiento de las funciones cognitivas del estudiante y alguna que otra habilidad académica particular como las habilidades para las matemáticas, la comprensión de lectura o los problemas

de lecto-escritura, así como, orientada prácticamente a la psicometría, por ejemplo, se trabajó con la Escala de Binet y Simón, las Escalas Alfa y Beta de Inteligencia, el Test de inteligencia de Terman y otras más, siendo estos aporte muy valiosos y de gran impacto en América Latina (Alarcón, 1980, Anicama, 1981, 1993). Este periodo de los años 40 a los 70 ha sido muy productivo para la psicometría peruana, guiados por Blumenfeld: También, es importante destacar que, en este contexto de investigación psicométrica en los centros educativos, dio lugar a que en 1950 se establecieran oficialmente los Departamentos Psicopedagógicos en los Colegios de educación secundaria pública y en 1957 fueron mejorados en su accionar por los Servicios de Orientación Vocacional y Educacional que estableciera el Ministerio de Educación del Perú a nivel nacional.

A partir de la década de los 60 y con gran énfasis en las siguientes décadas, la psicología educativa fue logrando un mejor campo de acción en el contexto educativo; ello ocurrió por dos hechos importantes: a) las primeras promociones de formación profesional de psicólogos empezaron a salir de las universidades y a generar su campo de acción profesional social en las escuelas y b) la aplicación de una reforma en la educación peruana a partir de 1970 que abrió el ámbito educativo a todo nivel desde el macro al micro sistema educativo, integrándose muchos profesionales de diversas disciplinas a la práctica de la enseñanza en las escuelas públicas y privadas. Tapia (1975, citado por Anicama, 1993) describió acertadamente lo que hacían los psicólogos escolares en esos tiempos: a) orientación del educando, b) programas de estimulación temprana, c) educación de niños excepcionales, d) diseño y elaboración curricular, e) investigación educacional.

Los roles del psicólogo educativo pasaron también entonces de ser consejeros, orientadores o evaluadores con pruebas psicológicas a un psicólogo que tenía habilidades profesionales específicas para poder trabajar en el ámbito educativo a todo nivel, desde apoyar y/o diseñar sistemas educativos a nivel de macrosistema o de micro sistema en un colegio, hasta aplicar programas de intervención psicológica del tipo modificación de conducta en clases o programas de enseñanza correctiva para problemas de aprendizaje. Los nuevos roles que le pedía la reforma de la educación peruana en 1972 permitieron que el psicólogo redefina y asuma nuevos roles, tanto como un especialista en el área, así como un investigador, de esta manera, los psicólogos escolares

y psicólogos educativos asumieron roles que reemplazaron a los antiguos psicopedagogos.

Es preciso mencionar en este punto que a partir de 1968, en el cual se dictó el curso de psicología del aprendizaje con los primeros experimentos de condicionamiento en animales en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, como lo ha señalado Anicama (1979), un nuevo enfoque científico experimental surgió para desarrollar el análisis conductual en el Perú y contribuyó de manera decisiva a la implementación de las tecnologías educativas en la educación y facilitó la apertura de campo de acción a los psicólogos al trabajarse en modificación de conducta con niños con algún tipo de retardo en el desarrollo y con autismo, en los denominados Centros de Educación Especial Este cambio radical en la práctica profesional del psicólogo en el colegio fue paralelo a los cambios que ocurrieron en la práctica clínica en la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Es en este contexto académico de fines de la década de los 60 e inicios de los 70, que se organiza el análisis conductual en el Perú con una más precisa orientación científico experimental; como señala Benites (2006) se empieza a sentir una tendencia cada vez más fuerte para darle a la formación y a la práctica psicológica una orientación más objetiva y experimental. En 1969, Anicama hizo las primeras aplicaciones en psicoterapia conductual en la práctica clínica (Inga, 1979) y el 11 de octubre de 1972, se fundó el Núcleo de Investigaciones en Ciencias de la Conducta: Asociación NUCICC. Como señala Inga (1979) así surge el movimiento conductual peruano y su primera organización: NUCICC. El impacto del análisis conductual en la práctica clínica y en la práctica educativa, especialmente en la educación especial se hizo sentir rápidamente y se ha consolidado con el paso de los años.

Así, nuevos roles y programas fueron trabajándose en la práctica profesional educativa, por ejemplo el programa de estimulación temprana para niños de 3 a 5 años en condición de alto riesgo ambiental: proyecto Portage y el programa de estimulación temprana en zonas rurales “WAWA-WASI” y “WAWA-UTA” en la sierra andina de Puno y Cuzco, así como, el cambio radical que hubo en la concepción y en el uso de métodos y técnicas en la educación especial utilizando modificación de conducta permitieron visualizar un nuevo escenario y estilo de trabajo en esta área. También debe destacarse que hubo cambios en el diseño y metodología de los planes curriculares tanto

en la educación básica como en la educación superior, destacando en el caso de la psicología el diseño curricular basado en objetivos de conductas para la formación de profesionales e investigadores en psicología en la Universidad Peruana Cayetano Heredia (Anicama, 1975). Años más adelante, el mismo autor en 1994 desarrolló un diseño curricular de multi-elementos para la formación de psicólogos en la Universidad Nacional Federico Villarreal y en el 2012 se desarrolló un diseño curricular basado en la integración de competencias con objetivos de conducta en la Universidad Autónoma del Perú.

Merece una especial mención el trabajo de Benites quien publicó: *Psicología educativa, un enfoque conductual* en 1985 y *El análisis conductual en la educación en el Perú* en 1988, presentando una variedad de situaciones en la práctica psicológica en los ambientes educativos. Una evaluación del ejercicio profesional de la psicología educativa en el Perú fue desarrollado por Tapia y Ugarriza en 1985, destacando los logros tanto a nivel de educación básica como en el nivel de educación superior.

También destaca el impacto que generó Arana (1982) con su investigación que tuvo por finalidad estudiar el rendimiento académico de un grupo de profesionales (docentes y psicólogos al estar sometidos al Sistema de Instrucción Personalizada con fechas límites. El Objetivo fue determinar el efecto del Sistema de Instrucción Personalizada con fechas límites en el rendimiento académico de los estudiantes del curso de Modificación de conducta en la Universidad Peruana Cayetano Heredia. El estudio emplea un enfoque cuantitativo y el método experimental, mediante el uso de un diseño cuasiexperimental estático de un solo grupo con pre y post test. La muestra fue intencional y estuvo constituida por 31 profesionales del curso (25 docentes y 6 psicólogos). La técnica de recolección de datos fue la encuesta y el instrumento un cuestionario de aprendizaje (con 42 preguntas). Los resultados fueron en el pre-test antes de iniciar el curso: 0.2 de nota, después en el post-test obtuvieron 18 de nota de promedio, alcanzaron un rendimiento académico óptimo. El estudio concluye que el Sistema de Instrucción Personalizada con fechas límites produce un elevado rendimiento en los estudiantes al comparar las mediciones pre y post test, tanto en cada unidad como en el rendimiento total.

Meza y Lazarte (2010) han publicado también unos importantes

documentos que ilustran el desarrollo de la Psicología Educativa en el Perú, acentuando una visión más cognitiva en la psicología educativa.

En el campo de la investigación Alarcón (1992) señaló tres importantes influencias en la investigación educativa: La primera es la orientación gestáltica de Blumenfeld iniciada en la década de los 50 y 60; la segunda es la orientación cognitiva de corte piagetiano 1972 y, la tercera es la orientación conductista a partir de 1974. Todos ellos generaron diferentes productos que fueron de mucha utilidad para la consolidación de la psicología educativa y escolar en sus prácticas sociales en la comunidad.

Posteriormente, Anicama (2010) señaló dos criterios fundamentales para definir la identidad profesional del psicólogo, el cual incluye la definición del objeto de estudio: el comportamiento y sus interacciones, así como, el uso del método científico que caracteriza su método de trabajo, el cual le permite evaluar el impacto de sus intervenciones. Con respecto a las prácticas sociales o tecnologías aplicadas de la psicología derivadas del conocimiento básico y de la investigación científica en psicología, se debe precisar que estas tecnologías en el campo de la psicología educativa han sufrido también una radical y profunda transformación. Hemos pasado de la simple palabra componente del consejo psicológico, de las orientaciones psicológicas, de la aplicación de test en las escuelas, al ejercicio profesional con técnicas, estrategias y/o programas más complejos y rigurosos que permitan comprobar las acciones del psicólogo en las escuelas y/o en el sistema educativo.

De esta manera, han surgido en la práctica de la psicología educativa actual importantes innovaciones tecnológicas como sistemas de instrucción personalizado, enseñanza de precisión, aprendizaje por descubrimiento, diseños de microsistemas de enseñanza en ambientes educativos o laborales, evaluación por objetivos o por criterios, enseñanza basada en competencias, enseñanza virtual, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje basado en casos, aprendizaje basado en proyectos, círculos de calidad, programas de capacitación comunitaria y una variedad de aplicaciones de las tecnologías de información al campo educativo. Estas actividades profesionales son muestra de lo que hoy en día la psicología educativa y escolar puede ofrecer a la práctica social en los diferentes campos en los cuales la psicología actúa: la clínica, la educación y la comunidad misma. Junto con ello, la llegada de la tecnología de la información y los medios de la educación virtual actual

han contribuido a revolucionar todo el campo educativo. La crisis sanitaria generada por la pandemia del COVID-19 llevó a desarrollos más intensos y amplios de uso de estas tecnologías en las prácticas educativas a todo nivel. Es en este contexto de cambios en los sistemas educativos que se analiza cuáles son las características de la formación profesional del psicólogo educativo y escolar en el país.

En el 2014 se promulgó en el Perú la Ley Universitaria 30220 que hoy nos rige, diseñando una nueva estructura del sistema universitario peruano que planteó una nueva política de calidad educativa, generando cambios en las condiciones básicas de calidad que pasa a controlar la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria: SUNEDU. Asimismo, una definición de la política de aseguramiento de la calidad de la educación superior universitaria. En el 2015 se estableció el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa: SINEACE, el cual tiene a su cargo la acreditación de los programas de estudios de la educación superior universitaria. Es en este marco legal que se desarrollan las actividades de formación de los psicólogos educacionales en el Perú.

En el Perú el ejercicio de la profesión de psicólogo está autorizado por el Decreto Ley N° 23019, que crea el 30 de abril de 1980 el Colegio de Psicólogos del Perú, institución que se encarga del cumplimiento del ejercicio legal y ético de dicha práctica profesional social. Asimismo, la Ley 28369 regula el ejercicio laboral del psicólogo en el país. Actualmente están registrados oficialmente para ejercer la profesión 47124 psicólogos colegiados, sin embargo, no ha sido posible obtener la información del número de psicólogos que ejercen su labor en las instituciones educativas.

Por otro lado, es importante destacar que la formación profesional del psicólogo y en particular de los psicólogos educacionales está coherente con la misión que tiene la Universidad Autónoma del Perú: formar profesionales íntegros y competitivos, comprometidos con la calidad, el desarrollo sostenible, la investigación e innovación y con la visión de la Universidad Autónoma: Ser reconocida por su calidad académica y su compromiso con la investigación e innovación. En este contexto, el perfil de egreso de los psicólogos que se forman en la Universidad Autónoma del Perú está definido en términos de competencias, en las cuales cómo es posible observar, cada una de dichas competencias describe según las áreas de especialización lo que

el psicólogo debe de hacer al egresar de la universidad y desempeñarse en su campo profesional en el sistema educativo.

El perfil del psicólogo graduado en la Universidad Autónoma del Perú es:

- 1) Identifica la dimensión psicológica de la persona y su problemática de salud.
- 2) Aplica técnicas, procedimientos y estrategias para obtener, evaluar y analizar información concerniente a una persona que llega a consulta psicológica.
- 3) Diagnostica la problemática psicológica en el contexto inherente a su profesión: clínico, educativo, organizacional, social comunitario y forense.
- 4) Diseña y aplica programas de intervención psicológica: preventivos, de promoción de la salud, de tratamiento y de rehabilitación; así como, proyectos de investigación.
- 5) Evalúa el impacto de la intervención psicológica señalando su relación e implicancias con las normas sociales y el desempeño ético profesional.

Es en este contexto que se desarrolla la presente investigación: *La Formación del psicólogo escolar y educativo latinoamericano: Concepciones teóricas, bases metodológicas y desempeño profesional*, la cual forma parte de un proyecto internacional entre cinco universidades: Universidad de Sao Paulo de Brasil, Universidad Autónoma del Perú, Universidad Católica de Colombia, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Nacional de Rosario de Argentina. Los datos de este capítulo representan el componente peruano del estudio internacional.

El objetivo general de la investigación es comprender y analizar la formación del psicólogo en América Latina, específicamente en Perú, para trabajar en el ámbito educativo y en la docencia en Psicología.

Método

Diseño

Se realizó un diseño descriptivo transversal, puesto que se describen las características de la Formación del psicólogo educativo y escolar; asimismo, es transversal porque se realiza una sola medición en el tiempo, con metodología cuantitativa (Hernández et al., 2014). Además, se realizó un estudio cualitativo con entrevistas estructuradas a los docentes de la carrera de Psicología.

Participantes/muestra

La muestra estuvo compuesta por 99 estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Lima Sur realizando prácticas en psicología educativa y/o escolar; la muestra fue intencional o por conveniencia al recogerse los datos en períodos de crisis sanitaria. Se tuvo como criterios de inclusión: ambos sexos, con edades entre 17 a 50 años y ser estudiante de los 2 últimos años de la carrera. Los criterios de exclusión fueron: no ser universitario, no encontrarse en los dos últimos años de la carrera, no estar realizando prácticas preprofesionales ni demostrar interés de querer desarrollarse en psicología educativa y/o escolar.

Asimismo, la muestra estuvo compuesta por 5 docentes de la especialidad en Psicología educativa y escolar de una universidad privada, teniendo como criterios de exclusión: no pertenecer a la universidad, no tener la especialidad en Psicología educativa y/o escolar, con el objetivo de realizar una investigación cualitativa a través de entrevistas estructuradas.

Instrumentos

- a) ***Cuestionario para estudiantes:*** Destinado a identificar las características de la formación en psicología escolar y educativa en Perú: concepciones teóricas, bases metodológicas y desempeño profesional, con 37 preguntas entre respuestas múltiples y respuestas textuales. Es el mismo instrumento que se está aplicando en otros cinco (5) países que forman parte del proyecto internacional
- b) ***Guion de entrevista docentes:*** Consta de 11 preguntas estructuradas con el objetivo de analizar su experiencia docente y profesional, así

como, su labor en cursos de psicología educativa y/o escolar. Las entrevistas fueron grabadas.

Procedimiento

Los datos cuantitativos fueron recogidos a través de internet utilizando Google Forms. El cuestionario fue aplicado a aquellos estudiantes que estaban de acuerdo con el consentimiento informado, en el cual se indicó que el cuestionario era anónimo y confidencial, asimismo, se señaló el tiempo aproximado para completarlo, finalmente, se pidió sinceridad en las respuestas y que completen todas las preguntas. Con las respuestas se elaboró una base de datos en Microsoft Excel que luego se trasladó al SPSS versión 25.0.

La recogida de datos cualitativos se hizo a través de una entrevista virtual utilizando la plataforma Zoom. Las entrevistas fueron aplicadas a los docentes que estaban de acuerdo con el consentimiento informado, en el cual se indicó que la información es confidencial y solo con el objetivo de la investigación. La información obtenida se transcribió y se analizó mediante el programa NVivo de análisis cualitativo.

Análisis de datos

Se inició el análisis de los datos haciendo una depuración de la base de datos, eliminando los formularios incompletos o que marcaban la misma columna para todos los ítems. Para el análisis cuantitativo se usó el SSPS versión 25.0 y para el análisis cualitativo se utilizó el programa NVivo.

Resultados

A continuación, se presenta la distribución de la muestra según diversas variables sociodemográficas y otras, de acuerdo con el interés de la investigación, tal como se muestran en la tabla 1.

Tabla 1 - Distribución de la muestra según las variables sociodemográficas y de interés para la investigación.

Variabes	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
Femenino	72	72,7
Masculino	27	27,3

VARIABLES	Frecuencia	Porcentaje
Distrito de residencia		
Chorrillos	10	10,1
Lurín	4	4,0
Mala	2	2,0
Pachacamac	5	5,1
Pucusana	2	2,0
San Juan de Miraflores	21	21,2
Surco	14	14,1
Villa el Salvador	30	30,3
Villa María del Triunfo	11	11,1
Estado civil		
Casado (a)	12	12,1
Conviviente	5	5,1
Divorciado (a)	2	2,0
Soltero (a)	80	80,8
Religión		
Adventista	1	1,0
Católica	63	63,6
Evangélica	15	15,2
Mormón	1	1,0
Ninguno	12	12,1
No opino	5	5,1
Otro	2	2,0
Grupo de edad		
18-20	13	13,1
21-23	34	34,3
24-26	13	13,1
27-30	14	14,1
Mayor de 30	25	25,3
Tipo de educación secundaria		
Privada	40	40,4
Pública	59	59,6
Número de hijos		
1 hijo	9	9,1
2 hijos	9	9,1
3 hijos	1	1,0
4 hijos a más	3	3,0
Ninguno	77	77,8
Medio de transporte más utilizado para llegar a la universidad		
Bus	48	48,5

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
Microbús	28	28,3
Mototaxi	6	6,1
Taxi	6	6,1
Otro	11	11,1
Año de ingreso a la carrera		
2013	3	3,0
2014	1	1,0
2015	7	7,1
2016	11	11,1
2017	14	14,1
2018	34	34,3
2019	23	23,2
2020	3	3,0
2021	2	2,0
2022	1	1,0
Total	99	100,0

Fuente: Elaboración propia.

De esta manera encontramos que el 72,7% de la muestra son mujeres, viven mayoritariamente en los distritos: Villa El Salvador (30%), San Juan de Miraflores (21%), Surco (14%) y Chorrillos (10%). El 80,8% son solteros; el 62% son de religión católica y 12% son de religión evangélica; entre las edades de 21 a 23 años hay un 34,3%, mayores a 30 años un 25%; según año de ingreso a la universidad el 2018 tuvo 34,3% y en el 2019 un 23,2% de ingresantes; los estudiantes provenientes de colegios públicos son 59,6%; el 77,8% no tiene hijos; el transporte que más usan es el bus con 48,5% y microbús con 28,3%.

Asimismo, en la tabla 2 encontramos que el 85,9% de los estudiantes trabaja; un 48,5% tiene de 3 a 6 meses en su trabajo actual; un 34,3% tiene 3 años a más; un 47,5% trabaja 8 horas al día y un 15,2% trabaja 45 horas a la semana que es la norma laboral establecida en el Perú; asimismo, el 74,7% de los estudiantes trabaja en turno mañana, finalmente, los estudiantes tienen como principal medio de transporte el microbús o colectivo 31,3% y bus un 28,3%.

Tabla 2 - Distribución de la muestra de estudiantes de acuerdo con su situación laboral.

Situación laboral	Frecuencia	Porcentaje
¿Actualmente trabaja?		
No	14	14,1
Sí	85	85,9
¿Cuánto tiempo lleva trabajando en el puesto?		
1 año	8	8,1
2 años	9	9,1
3 años a más	34	34,3
De 3 a 6 meses	48	48,5
Número de horas de trabajo al día		
10 horas	14	14,1
8 horas	47	47,5
4 horas	38	38,4
Número de horas de trabajo a la semana		
28 horas	45	45,5
32 horas	10	10,1
40	16	16,2
45	15	15,2
50 a más	13	13,1
Turno de trabajo		
Mañana	74	74,7
Noche	9	9,1
Tarde	16	16,2
Medio de transporte que se utiliza para ir al trabajo		
Bus	28	28,3
Metropolitano	2	2,0
Microbús o colectivo	31	31,3
Otro	29	29,3
Taxi	2	2,0
Tren	7	7,1
Total	99	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Razones para estudiar la carrera de psicología

Con respecto al ingreso a la universidad, el 54,5% ingresó mediante la modalidad examen de admisión, asimismo, un 26,3% en la modalidad de

traslado y un 19,2% por ingreso directo.

En la tabla 3, se presentan los estadísticos descriptivos de las diferentes opciones que influenciaron en la decisión de tomar la carrera de psicología, siendo los promedios más altos las razones de: por realización personal, por logros profesionales y por ascenso profesional.

Tabla 3 - Estadísticos descriptivos: Influencia en su decisión de estudiar la carrera de psicología.

	Media	Mediana	Moda	D.S
Estimulado o motivado por amigos	1,69	1,00	0	1,601
Realización personal	4,42	5,00	5	1,070
Posibilidad de convivir con diferentes personas	3,67	4,00	5	1,429
Orientación / sugerencia institucional	3,05	3,00	3	1,534
Posibilidad de ingresar a una carrera	3,53	4,00	5	1,541
Logros profesionales	4,23	5,00	5	1,194
Ascenso profesional	3,79	4,00	5	1,466
Incentivos familiares	3,24	4,00	5	1,667
Formación técnico-científica	3,67	4,00	5	1,532

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, en la tabla 4 se presentan las frecuencias y porcentajes de cada opción las cuales influenciaron en su decisión de estudiar la carrera de psicología en los participantes de este estudio. Se categoriza de acuerdo con una escala del 1 al 5, donde 1 es poco y 5 mucho, asimismo, se incluye la alternativa NFO: No se formó ninguna opinión. Las influencias para decidir estudiar la carrera de Psicología son: realización personal 65,7%, por logros profesionales un 54,5%, por ascenso profesional un 39,4%, así como, por tener una formación técnico-científica un 37,4%.

Tabla 4 - Frecuencias: Influencia en su decisión de estudiar la carrera de psicología.

	Estimulado o motivado por amigos		Realización personal		Posibilidad de convivir con diferentes personas		Orientación / sugerencia institucional	
	F	%	F	%	F	%	F	%
NFO	36	36,4	3	3,0	6	6,1	12	12,1
1	14	14,1	1	1,0	3	3,0	5	5,1

2	14	14,1	0	0	8	8,1	7	7,1
3	19	19,2	8	8,1	20	20,2	36	36,4
4	12	12,1	22	22,2	26	26,3	20	20,2
5	4	4,0	65	65,7	36	36,4	19	19,2
Total	99	100	99	100	99	100	99	100

	Posibilidad de ingresar a una carrera		Logros profesionales		Ascenso profesional		Incentivos familiares		Formación técnico-científica	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
NFO	9	9,1	4	4,0	8	8,1	10	10,1	8	8,1
1	2	2,0	1	1,0	2	2,0	9	9,1	5	5,1
2	9	9,1	3	3,0	4	4,0	10	10,1	4	4,0
3	22	22,2	6	6,1	14	14,1	18	18,2	15	15,2
4	22	22,2	31	31,3	32	32,3	22	22,2	30	30,3
5	35	35,4	54	54,5	39	39,4	30	30,3	37	37,4
Total	99	100	99	100	99	100	99	100	99	100

Fuente: Elaboración propia.

Competencias generales

Para el análisis de las competencias generales establecidas para la carrera de psicología en el contexto internacional se ha encontrado lo siguiente:

En cuanto a la competencia 1, un 42,4% de los estudiantes se encuentra satisfecho y muy satisfecho un 40,2%, puesto que, le permite analizar su campo de desempeño profesional y sus desafíos. En la competencia 2 se evidencia que el 41,4% está satisfecho y un 39,4% muy satisfecho, porque se le permite analizar el contexto en el cual actúa profesionalmente y explicar la dinámica de las interacciones entre sus agentes sociales. En la competencia 3 se muestran muy satisfechos un 57,6% y satisfechos un 32,3%, por permitir identificar, analizar, diagnosticar, diseñar y ejecutar acciones de manera coherente entre la teoría y la problemática de la sociedad. En la competencia 4 se obtuvo un 61,6% de muy satisfecho y un 25,3% satisfecho relacionado a elaborar proyectos de Investigación científica en psicología. En la competencia 5 se obtuvo un 49,5% muy satisfechos y un 40,4% de satisfechos, ya que pueden elegir y utilizar instrumentos, así como, procedimientos de recolección de datos.

En relación con la competencia 6, se encuentran muy satisfecho un 52,5% y satisfecho un 36,4% en relación con valorar los fenómenos humanos cognitivos, conductuales y afectivos en sus diferentes contextos. En la competencia 7 se obtuvo un 49,5% de muy satisfecho y un 34,3% satisfechos en realizar un diagnóstico y valoración de procesos psicológicos en individuos, grupos y organizaciones. En la competencia 8 acerca de coordinar y gestionar procesos grupales se encuentran muy satisfechos un 50,5% y satisfechos un 35,4%. En la competencia 9 en relación con el trabajo inter y multi profesional se obtuvo un 46,5% de muy satisfecho y un 35,4% satisfechos. En la competencia 10 en relación con colegios para promover el desarrollo de los vínculos interpersonales requeridos para el desempeño profesional con un 47,5% de muy satisfactorio y un 38,4% satisfactorios.

Acerca de la competencia 11 estuvieron muy satisfechos un 46,5% y satisfechos un 37,4% con actuar profesionalmente en diferentes niveles de actuación. En la competencia 12 mostraron estar muy satisfechos en un 54,5% y solo satisfechos 29,3% referente a realizar orientación, asesoramiento psicológico y psicoterapia. En la competencia 13 un 52,5% se encuentra muy satisfecho y un 29,3% satisfecho con elaborar informes científicos, opiniones técnicas, informes y otras comunicaciones profesionales, incluidos materiales promocionales. En la competencia 14 un 45,5% se encuentra muy satisfecho y un 36,4% satisfecho en relación con presentar trabajos profesionales y discutir ideas en público. En la competencia 15 un 49,5% se encuentra muy satisfecho y un 36,4% satisfecho con respecto a buscar y utilizar los conocimientos científicos necesarios para el desempeño profesional, así como generar conocimientos a partir de la práctica profesional.

Tabla 5 - Estadísticos descriptivos para todas las Competencias generales.

Competencias	Media	Mediana	D.S
1° Permiten analizar el campo del desempeño profesional y sus desafíos contemporáneos.	4,15	4,00	,952
2° Analizar el contexto en el cual actúa profesionalmente en sus dimensiones institucional y organizativa, explicando la dinámica de las interacciones entre sus agentes sociales.	4,11	4,00	,989

Competencias	Media	Mediana	D.S
3° Identificar y analizar necesidades de carácter psicológico, diagnosticar, diseñar proyectos, planificar y actuar de forma coherente con referentes teóricos y características de la población objetivo.	4,44	5,00	,759
4° Permite identificar, definir y formular preguntas de investigación científica en el campo de la Psicología, vinculados a decisiones metodológicas sobre la elección, recolección y análisis de datos en proyectos de investigación.	4,47	5,00	,747
5° Elegir y utilizar instrumentos y procedimientos de recogida de datos en Psicología, en función de su relevancia.	4,37	4,00	,723
6° Permite valorar los fenómenos humanos cognitivos, conductuales y afectivos en diferentes contextos.	4,40	5,00	,713
7° Realizar diagnóstico y valoración de procesos psicológicos de individuos, grupos y organizaciones.	4,31	4,00	,804
8° Coordinar y gestionar los procesos grupales, considerando las diferencias individuales y socioculturales de sus integrantes.	4,36	4,00	,793
9° Actuar inter y multi profesionalmente, siempre que la comprensión de los procesos y fenómenos involucrados así lo recomiende.	4,31	4,00	,758
10° Relacionarse con colegas para promover el desarrollo de los vínculos interpersonales requeridos en su desempeño profesional.	4,31	4,00	,817
11° Actuar profesionalmente, en diferentes niveles de actuación, de carácter preventivo o terapéutico, considerando las características de las situaciones y problemas concretos a los que se enfrentan.	4,32	4,00	,744
12° Realizar orientación, asesoramiento psicológico y psicoterapia.	4,32	5,00	,902
13° Elaborar informes científicos, opiniones técnicas, informes y otras comunicaciones profesionales, incluidos materiales promocionales.	4,32	5,00	,819
14° Presentar trabajos y discutir ideas en público.	4,23	4,00	,843

Competencias	Media	Mediana	D.S
15° Saber buscar y utilizar los conocimientos científicos necesarios para el desempeño profesional, así como generar conocimientos a partir de la práctica profesional.	4,31	4,00	,816

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 6, se presentan las frecuencias y porcentajes de las competencias según categorización en una escala del 1 al 5, donde 1 es poco y 5 muy satisfecho, asimismo, se incluye la alternativa NFO: No se formó ninguna opinión.

Tabla 6 - Frecuencias: Logro de las competencias generales.

	C 1°		C 2°		C 3°		C 4°		C 5°	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
NFO	1	1,0	2	2,0	0	0	0	0	0	0
1	2	2,0	3	3,0	0	0	0	0	0	0
2	1	1,0	14	14,1	3	3,0	1	1,0	2	2,0
3	13	13,1	41	41,4	7	7,1	12	12,1	8	8,1
4	42	42,4	39	39,4	32	32,3	25	25,3	40	40,4
5	40	40,4	2	2,0	57	57,6	61	61,6	49	49,5
Total	99	100,0	99	100,0	99	100,0	99	100,0	99	100,0

	C 6°		C 7°		C 8°		C 9°		C 10°	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
NFO	0	0	0	0	2	2,0	0	0	1	1,0
1	0	0	1	1,0	1	1,0	3	3,0	1	1,0
2	1	1,0	0	0	1	1,0	1	1,0	2	2,0
3	10	10,1	15	15,2	10	10,1	14	14,1	10	10,1
4	36	36,4	34	34,3	35	35,4	35	35,4	38	38,4
5	52	52,5	49	49,5	50	50,5	46	46,5	47	47,5
Total	99	100,0	99	100,0	99	100,0	99	100,0	99	100,0

	C 11°		C 12°		C 13°		C 14°		C15°	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
NFO	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	2	2,0	1	1,0	0	0	0	0	0	0
2	1	1,0	4	4,0	2	2,0	4	4,0	4	4,0
3	13	13,1	11	11,1	16	16,2	14	14,1	10	10,1
4	37	37,4	29	29,3	29	29,3	36	36,4	36	36,4
5	46	46,5	54	54,5	52	52,5	45	45,5	49	49,5
Total	99	100,0	99	100,0	99	100,0	99	100,0	99	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Actualidad de la formación

En esta área se presenta la visión del estudiante acerca de cómo se percibe en su formación actual. Tal como se observa en la tabla 7, un 60,6% manifestó que tuvo dificultad para continuar con sus estudios en psicología.

Tabla 7 - ¿Has tenido alguna dificultad para continuar con tus estudios?

	Frecuencia	Porcentaje
Sí	60	60,6
No	39	39,4
Total	99	100,0

Fuente: Elaboración propia.

La tabla 8 muestra las principales dificultades encontradas por los estudiantes para realizar su carrera.

Tabla 8 - Estadísticos descriptivos: Principales dificultades encontradas para realizar o desarrollar la carrera.

	Media	Mediana	Moda	D.S
Relación con compañeros o compañeras de estudios.	2,58	2,00	1	1,441
He necesitado apoyo para continuar con mis estudios	3,40	4,00	5	1,383
Coordinar estudios universitarios y actividad laboral.	3,54	4,00	4	1,278
Dominar la elaboración de trabajos escritos y las técnicas de producción científica	3,55	4,00	4	,981
Conciliar formación, trabajo y familia	3,40	4,00	4	1,4258
Falta de conocimientos previos en el área de formación básica.	2,43	2,00	1	1,287
Relacionar teoría y práctica dentro del currículo de formación profesional	2,80	3,00	3	1,334

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 9, se presentan las frecuencias y porcentajes de las principales dificultades encontradas para realizar la carrera. Se categoriza de acuerdo con una escala del 1 al 5, donde 1 es poca dificultad y 5 muchas dificultades, así mismo, se incluye la alternativa NFO: No se formó ninguna opinión.

Se observan que destacan tres principales dificultades para continuar en la carrera: la primera, dominar o tener destreza para la elaboración de trabajos escritos y las técnicas de producción científica (64,7%), la segunda, coordinar sus estudios universitarios con la necesidad de tener actividad laboral (58,6%) y, la tercera, la necesidad de recibir ayuda para continuar con sus estudios (54,6%).

Tabla 9 - Frecuencias: Principales dificultades encontradas para realizar o

desarrollar la carrera.

	Relación con compañeros o compañeras de estudios.		He necesitado apoyo para continuar con mis estudios		Coordinar estudios universitarios y actividad laboral.	
	F	%	F	%	F	%
1	28	28,3	14	14,1	10	10,1
2	30	30,4	8	8,1	9	9,1
3	17	17,2	23	23,2	22	22,2
4	12	12,1	28	28,3	32	32,3
5	12	12,1	26	26,3	26	26,3
Total	99	100,0	99	100,0	99	100,0

	Dominar la elaboración de trabajos escritos y las técnicas de producción científica		Conciliar formación, trabajo y familia		Falta de conocimientos previos en el área de formación básica.		Relacionar teoría y práctica dentro del currículo de formación profesional	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1	0	0	9	9,1	28	28,3	20	20,2
2	12	12,1	14	14,1	23	23,2	18	18,2
3	23	23,2	28	28,2	16	16,2	24	24,2
4	50	50,6	26	26,3	26	26,3	24	25,3
5	14	14,1	22	22,2	6	6,1	12	12,1
Total	99	100,0	99	100,0	99	100,0	99	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Necesidades y expectativas en relación con su formación profesional

Esta área identifica las principales necesidades y cuáles son las expectativas que tienen los estudiantes para desarrollar su formación profesional. La tabla 10 presenta las estadísticas descriptivas para los nueve indicadores de esta actividad.

Tabla 10 - Estadísticos descriptivos: Evaluación de procesos de enseñanza aprendizaje que utilizan los docentes.

	Media	Mediana	Moda	D.S
Trabajo en grupo (escrito)	4,39	5,00	5	,833
Trabajo en grupo (presentación oral)	4,24	4,00	5	,834
Trabajos individuales (escritos)	3,89	4,00	5	1,130
Trabajos individuales (presentación oral)	3,65	4,00	4	1,163
Pruebas o evaluaciones escritas	4,07	4,00	5	,997
Evaluación de ejercicios aplicados en la asignatura	3,94	4,00	4	,890
Participación durante las clases	4,19	4,00	5	,938
Asistencia a clases	4,42	5,00	5	,907
Debate sobre un tema previamente delimitado o acordado.	3,99	4,00	5	1,035

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se presentan las frecuencias y porcentajes de las diferentes formas de evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje aplicada a la muestra estudiada. Se categoriza de acuerdo con una escala del 1 al 5, donde 1 es poco, 2 es algo, 3 es regular, 4 es casi siempre y 5 siempre, también, se incluye la alternativa NFO: No se formó ninguna opinión.

En la tabla 11, se presenta de manera integrada los nueve indicadores con los cuales se evalúa el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. Las actividades de evaluación más usadas por los docentes son: el trabajo escrito en grupo (83,9%), el trabajo en grupo para las presentaciones orales (81,9%), la asistencia a clases (84,8%) y la participación durante las clases (76,8%); dichos valores resultan de combinar las categorías 4 casi siempre y 5 siempre.

Tabla 11 - Frecuencias de las actividades de evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje que utilizan los docentes.

	Trabajo en grupo (escrito)		Trabajo en grupo (presentación oral)		Trabajos individuales (escritos)		Trabajos individuales (presentación oral)	
	F	%	F	%	F	%	F	%
NFO	1	1,0	0	0	1	1,0	0	0
1	1	1,0	1	1,0	6	6,1	7	7,1
2	1	1,0	1	1,0	3	3,0	8	8,1
3	13	13,1	16	16,2	23	23,2	24	24,2
4	27	27,3	36	36,4	30	30,3	34	34,3
5	56	56,6	45	45,5	36	36,4	26	26,3
Total	99	100,0	99	100,0	99	99,0	99	100,0

	Pruebas o evaluaciones escritas		Evaluación de ejercicios aplicados en la asignatura		Participación durante las clases		Asistencia a clases		Debate sobre un tema previamente delimitado o acordado	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
NFO	1	1,0	1	1,0	1	1,0	1	1,0	1	1,0
1	3	3,0	2	2,0	1	1,0	2	2,0	2	2,0
2	4	4,0	2	2,0	4	4,0	2	2,0	6	6,1
3	15	15,2	24	24,2	17	17,2	10	10,1	23	23,2
4	37	37,4	43	43,4	29	29,3	23	23,2	28	28,3
5	39	39,4	28	28,3	47	47,5	61	61,6	40	40,4
Total	99	100,0	99	100,0	99	100,0	99	100,0	99	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Nivel de satisfacción respecto a su formación universitaria

La tabla 12 muestra una serie de 9 indicadores con respecto a la evaluación del cuerpo docente y de estudiantes.

Tabla 12 - Estadísticos descriptivos: Nivel de satisfacción en la evaluación docente y estudiantes.

	Media	Mediana	Moda	D.S
Calidad del profesorado teniendo en cuenta sus expectativas.	3,37	3,00	3	,527
Cantidad de estudiantes por docente en las asignaturas impartidas	2,95	3,00	3	,645
Compromiso del profesorado con la formación del psicólogo.	3,37	3,00	3	,507
Atención por parte del profesorado a sus dificultades o necesidades	3,23	3,00	3	,550
Interacción entre profesorado y estudiantes durante la carrera	3,29	3,00	3	,500
Capacidad de los profesores en relación con el desarrollo de su formación profesional.	3,32	3,00	3	,531
Relación interpersonal entre estudiantes.	3,21	3,00	3	,576
Compromiso del conjunto de estudiantes con la mejora cualitativa de su formación académica	3,13	3,00	3	,600
Capacidad de los profesores en relación con el desarrollo de conocimientos y habilidades necesarias para actuar como profesional en base a lo que se requiere como Psicólogo educativo.	3,31	3,00	3	,508

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 13, se presentan las frecuencias y porcentajes del nivel de satisfacción en la evaluación docente-estudiantes aplicada a la muestra. Se categoriza de acuerdo con una escala del 1 al 4, donde 1 es muy malo, 2 malo, 3 es bueno y 4 es muy bueno.

Para la calidad del profesorado un 39,4% de estudiantes califica a sus docentes como muy bueno y un 58,6% como bueno, es decir, un 98% de los estudiantes está satisfecho con la calidad de su profesorado. Con respecto a la cantidad de estudiantes por docentes en las asignaturas impartidas, el 15,2% señala que es muy bueno y el 67,7% como bueno. En cuanto al compromiso del profesorado con su formación de psicólogo el 38,4% señala que muy bueno y el 60,6% bueno, es decir, el 99% de estudiantes está satisfecho con el compromiso de los docentes.

Con respecto a la atención por parte del profesorado a las necesidades y dificultades del estudiante el 38,4% refiere que la atención es muy buena y el 60,6% buena. En lo referente a la interacción profesores estudiantes el 98% la considera satisfactoria. En cuanto a la capacidad de los profesores para su formación profesional el 97% lo considera buena. Por otro lado, la relación interpersonal entre estudiantes es bien valorada, el 94% lo considera buena a muy buena. Respecto al compromiso en conjunto de estudiantes en la mejora cualitativa de su formación académica el 24,2% lo considera muy buena y el 65,7% considera un buen compromiso. Finalmente, la capacidad de los profesores en relación con el desarrollo de conocimientos y habilidades para actuar como profesional, el 98% de los estudiantes considera buena la capacidad del docente para lograr sus habilidades y conocimientos necesarios que se requieren como psicólogo educativo.

En la tabla 14, se observa la evaluación de los estudiantes con respecto a la estructura y el funcionamiento ofrecido por la Facultad según los 13 indicadores que se muestran.

Tabla 13 – Frecuencia del nivel de satisfacción con el cuerpo docente e interacción de estudiantes.

	Calidad de profesorado		Cantidad de estudiantes		Compromiso del profesorado		Atención por parte del profesorado		Interacción profesorado estudiantes	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Muy Malo	0	0	3	3,0	0	0	0	0	0	0
Malo	2	2,0	14	14,1	1	1,0	1	1,0	2	2,0
Bueno	58	58,6	67	67,7	60	60,6	60	60,6	66	66,7
Muy Bueno	39	39,4	15	15,2	38	38,4	38	38,4	31	31,3
Total	99	100,0	99	100,0	99	100,0	99	100,0	99	100,0

	Capacidad de los profesores		Relación interpersonal entre estudiantes		Compromiso el conjunto de estudiantes		Capacidad de los profesores en relación con el desarrollo	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Muy Malo	0	0	1	1,0	1	1,0	0	0
Malo	3	3,0	5	5,1	9	9,1	2	2,0
Bueno	61	61,6	65	65,7	65	65,7	64	64,6
Muy Bueno	35	35,4	28	28,3	24	24,2	33	33,3
Total	99	100,0	99	100,0	99	100,0	99	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14 - Estadísticos descriptivos: Nivel de satisfacción de los estudiantes en la evaluación de la estructura y el funcionamiento ofrecido por la Facultad.

	Media	Mediana	D.S
Adecuación de las asignaturas ofrecidas en relación con las competencias y habilidades necesarias para su formación profesional.	3,26	3,00	,507
Contribución de las asignaturas llevadas en su formación como futuro/a psicólogo/a para trabajar en procesos educativos.	3,30	3,00	,504
Cantidad de asignaturas necesarias para completar la carrera.	3,31	3,00	,508
Cantidad de eventos académicos promovidos por la Facultad que contribuyeron a su formación.	3,13	3,00	,583
Adecuación de las aulas considerando sus expectativas.	3,15	3,00	,482
Adecuación de recursos, material didáctico de apoyo pedagógico, considerando las necesidades para el desarrollo cualitativo de las clases.	3,15	3,00	,522
Adecuación de las tecnologías tradicionales disponibles, teniendo en cuenta sus expectativas.	3,13	3,00	,528
Adecuación de las nuevas tecnologías digitales disponibles, teniendo en cuenta sus expectativas.	3,13	3,00	,600

	Media	Mediana	D.S
Adecuación del acervo bibliográfico de la Facultad, considerando las necesidades para el desarrollo de sus trabajos durante la carrera.	3,15	3,00	,522
Integración teórico-práctica ofrecida por tus docentes que contribuye a la inserción en el contexto de la práctica profesional durante la carrera.	3,25	3,00	,522
Posibilidades ofrecidas por la Facultad para la realización de las actividades prácticas durante la carrera.	3,14	3,00	,639
Compromiso de la Escuela de supervisar la formación pedagógica de la carrera.	3,23	3,00	,531
Compromiso de la Universidad con la calidad de su formación universitaria.	3,32	3,00	,531

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 15, se presentan las frecuencias y porcentajes del nivel de satisfacción de los estudiantes en torno a la estructura y el funcionamiento ofrecido por la facultad. Se categoriza de acuerdo con una escala del 1 al 4, donde 1 es muy malo, 2 malo, 3 es bueno y 4 es muy bueno.

En lo referente a los indicadores de la estructura y funcionamiento de la Facultad, destacan los siguientes indicadores al integrarse los valores 3 y 4: el 97% de los estudiantes considera que hay una buena adecuación de las asignaturas con las competencias que se quieren lograr; asimismo, el 98% señala como buena la contribución de las asignaturas llevadas en la formación como futuro psicólogo para trabajar en procesos educativos; también, el 98% señala como buena la cantidad de asignaturas necesarias para completar la carrera; el 97% considera que la universidad está comprometida con su formación; y el 96% está satisfecho con la integración teórico-práctica ofrecida por los docentes que contribuye a la inserción en el contexto de la práctica profesional durante la carrera.

Tabla 15 - Frecuencias: Nivel de satisfacción en la evaluación de la estructura y el funcionamiento ofrecido por la Facultad.

		Muy Malo	Malo	Bueno	Muy Bueno	Total
Adecuación de las asignaturas ofrecidas en relación con las competencias y habilidades necesarias para su formación profesional.	F	0	3	67	29	99
	%	0	3,0	67,7	29,3	100,0
Contribución de las asignaturas llevadas en su formación como futuro/a psicólogo/a para trabajar en procesos educativos.	F	0	2	65	32	99
	%	0	2,0	65,7	32,3	100,0
Cantidad de asignaturas necesarias para completar la carrera.	F	0	2	64	33	99
	%	0	2,0	64,6	33,3	100,0
Cantidad de eventos académicos promovidos por la Facultad que contribuyeron a su formación.	F	0	11	64	24	99
	%	0	11,1	64,6	24,2	100,0
Adecuación de las aulas considerando sus expectativas.	F	0	5	74	20	99
	%	0	5,1	74,7	20,2	100,0
Adecuación de recursos, material didáctico de apoyo pedagógico, considerando las necesidades para el desarrollo cualitativo de las clases.	F	0	7	70	22	99
	%	0	7,1	70,7	22,2	100,0
Adecuación de las tecnologías tradicionales disponibles, teniendo en cuenta sus expectativas.	F	0	8	70	21	99
	%	0	8,1	70,7	21,2	100,0
Adecuación de las nuevas tecnologías digitales disponibles, teniendo en cuenta sus expectativas.	F	1	9	65	24	99
	%	1,0	9,1	65,7	24,2	100,0
Adecuación del acervo bibliográfico de la Facultad, considerando las necesidades para el desarrollo de sus trabajos durante la carrera.	F	0	7	70	22	99
	%	0	7,1	70,7	22,2	100,0

Integración teórico-práctica ofrecida por tus docentes que contribuye a la inserción en el contexto de la práctica profesional durante la carrera.	F	0	4	66	29	99
	%	0	4,0	66,7	29,3	100,0
Posibilidades ofrecidas por la Facultad para la realización de las actividades prácticas durante la carrera.	F	1	11	60	27	99
	%	1,0	11,1	60,6	27,3	100,0
Compromiso de la Escuela de supervisar la formación pedagógica de la carrera.	F	0	5	66	28	99
	%	0	5,1	66,7	28,3	100,0
Compromiso de la Universidad con la calidad de su formación universitaria.	F	0	3	61	35	99
	%	0	3,0	61,6	35,4	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Análisis cualitativo de las entrevistas estructuradas del estudio con docentes

A continuación, se analizan las respuestas a la entrevista estructurada con 11 preguntas aplicadas a 5 docentes de la Universidad Autónoma del Perú:

1. ¿Cuáles es el perfil de egresado/a de la Carrera de Psicología en la cual da clases?

Los docentes expresan que los egresados deben tener un conocimiento básico sólido, pero a la vez con una gran capacidad de poder aplicar dichos conocimientos y habilidades en los contextos reales de las escuelas, dicho conocimiento conceptual y práctico se basa en las teorías del aprendizaje de orientación conductual, cognitiva y humanista, que les permita identificar, evaluar, diagnosticar y tomar decisiones con respecto a una problemática psicológica. Este perfil debe formar un crecimiento responsable e integral que busque respetar a los demás, así como, puedan hacer uso de las TICs en el trabajo del ámbito educativo. Otra característica del perfil del egresado es saber diseñar y aplicar programas de intervención en las escuelas. Por último, debe fomentar el desempeño ético responsable, así como, el diseño y ejecución de proyectos de investigación e innovación que tengan impacto con sus acciones de responsabilidad social.

2. De ser posible, relata tu experiencia en la docencia en Psicología y más concretamente actuando como Profesora o Profesor de la Carrera de Psicología.

Es una experiencia retadora ya que existen estudiantes de diferentes regiones, distintos niveles de aprendizaje y a quienes debemos no solo transmitir conocimientos, sino formarlos con habilidades y competencias para ser futuros psicólogos. En este sentido, se han elaborado programas para estimular la acción de los estudiantes para el beneficio de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, padres de familia. Por otro lado, el proceso de enseñanza-aprendizaje viene a ser una experiencia enriquecedora que involucra ciertas variables como el nivel de inteligencia del estudiante y docente, sus hábitos de estudio, las estrategias de enseñanza, la participación de los padres, así como el contexto histórico y social en el cual esta inserto el estudiante.

3. De ser posible, relata tu experiencia en la Docencia de la enseñanza superior.

Significa un reto, el cual consiste en brindar conocimientos complejos a los estudiantes, quienes muestran su interés por aprender. Una experiencia significativa fue aprender a actualizar los sílabos de los cursos con la finalidad de generar un aprendizaje colaborativo, lo cual se aplica a la modalidad virtual. Esas experiencias han fortalecido las habilidades docentes y se han ido adecuado a nuestra realidad. Es importante tener en cuenta que al ser docentes aceptamos un compromiso de formar estudiantes, pues recordamos que también hemos sido estudiantes en algún momento; esa etapa nos permitió desarrollar una formación y obtener experiencia, por lo tanto, refleja el esfuerzo y dedicación de enseñar con valores, ayudando a fomentar las habilidades científicas, brindando conocimientos, competencias o experiencias a nuestros estudiantes.

4. ¿Qué discusiones suelen darse en la asignatura o curso que coordinas? ¿Podrías describir las reacciones y opiniones del equipo del curso?

Las discusiones académicas suelen generar ciertas preguntas durante el desarrollo del curso, estas interrogantes giran en torno a lo siguiente:

¿Cómo se va a llevar a cabo el curso? ¿Cuál es la competencia para lograr, su forma de evaluación y su bibliografía? Se trata de lograr un consenso entre los docentes del curso. A pesar de que las clases fueron en modalidad virtual, sí hubo cierto debate por parte de los estudiantes, principalmente acerca de la importancia del papel en la educación que tienen los docentes, los padres como primeros educadores y lo relevante es que haya este nexo entre el colegio, los padres de familia, los docentes y el psicólogo educativo. Otro tema de discusión académica en las clases son los estudios de casos, los cuales se emplean como una técnica en la mayoría de las asignaturas. La finalidad de esta técnica es buscar que el estudiante pueda expresar su opinión, no solo de lo investigado, sino también permite que otros estudiantes hagan las preguntas y de esa manera se genere un ambiente de debate que enriquezca el diálogo y la comprensión de cada uno de los temas. En suma, las discusiones o debates académicos contribuyeron a la formación del estudiante.

5. ¿Cuáles son las competencias y habilidades necesarias para formar un profesional comprometido-ética y técnicamente con las políticas públicas y la educación formal en su país?

Son muchas competencias. En primer lugar, la adaptación a las escuelas llevada a cabo con flexibilidad es muy importante, ya que nuestros estudiantes vienen de diferentes realidades socioeconómicas, en ese sentido, ellos son capaces de integrarse en un medio cambiante y adaptarse para desarrollar habilidades profesionales. Otra competencia de nuestros futuros profesionales es que se involucren con toda la comunidad educativa: que tengan responsabilidad social. Por otro lado, el estudiante también tiene que desarrollar la habilidad de observación, evaluación, intervención, ser empático con la persona que está trabajando ya sea estudiante, padre de familia o docente. Es importante que esté preparado para poder trabajar con todos los integrantes que conforman una comunidad educativa.

6. ¿Qué formación teórica se imparte en la Carrera de Psicología para trabajar en el ámbito de la educación?

En la Universidad Autónoma del Perú, los estudiantes tienen la oportunidad de conocer distintas teorías psicológicas explicativas del

comportamiento, sin embargo, el enfoque que se percibe y enfatiza es el enfoque conductual cognitivo, el cual permite un desarrollo de la psicología educacional basado en evidencias durante toda la formación de los estudiantes. Además, se imparte una psicología científica, la cual genera evidencias que provienen de la investigación empírica utilizando los métodos descriptivos correlacionales, cuasiexperimentales y experimentales.

7. Qué actividades de prácticas se desarrollan para trabajar en el campo de la educación?

En los cursos de psicología educativa y escolar los productos finales son la presentación y sustentación de los informes psicológicos y los programas de intervención con evidencias. Los videos de la aplicación del programa muestran una prueba inicial y una prueba de salida de las competencias para poder comparar los efectos del programa. Además, nuestros estudiantes desde séptimo ciclo empiezan su práctica preprofesional I, lo inician con facilidad al tener convenios con el sector educación, sector salud, sector laboral y otros para que los estudiantes consigan rápidamente su centro de prácticas en el sector educativo. Además, se enseña a los estudiantes la variedad de funciones que realiza el psicólogo, pues no solamente evalúa, sino también interviene, orienta, brinda charlas, desarrolla y aplica programas y talleres, es decir, su campo de acción es amplio.

8. ¿Qué desafíos o retos considera importantes en la enseñanza de la psicología en ámbitos de la educación?

Uno de los desafíos más importantes es a nivel macro, el hecho de poder establecer una política definida en relación con el quehacer del psicólogo, de participar en el diseño e implementación del modelo educativo que se puede aplicar según sean los niveles de educación inicial, básica, primaria, secundaria y superior; así como, su participación en las políticas educativas que impacten en el desarrollo del país. Los retos específicos más importantes están vinculados con la identificación e intervención en los problemas escolares y en particular en los problemas de conducta como el bullying o acoso escolar, así como, el tema de las pandillas escolares. En estos retos se debe tener en cuenta no sólo la intervención directa en la institución educativa, sino también el reto de formarse como asesores en el acompañamiento directivo. Por otro

lado, el docente se encuentra afectado también por lo que necesita un soporte emocional.

9. ¿Le gustaría compartir alguna experiencia exitosa como coordinadora, profesor del curso o jefe de práctica que le gustaría destacar?

Merece destacar las experiencias con las Escuelas de Padres. Como docentes, brindamos pautas para que los estudiantes puedan realizar charlas y talleres acerca de temas prioritarios: paternidad positiva, cómo manejar la conducta del niño y del adolescente en el salón de clases, la disciplina en la familia y los estilos de crianza. También, se destaca el acompañamiento de los estudiantes practicantes a realizar Escuelas de Padres en distintos colegios. Lo cual se vio reflejado en la satisfacción de los mismos padres de familia al sentirse escuchados, además nuestros practicantes recibieron felicitaciones por parte de las autoridades de la institución. Otra experiencia exitosa es el haber intervenido en una institución educativa a nivel primaria y secundaria, pues se observó que el consumo de drogas se desarrollaba en diversos grados y niveles educativos, lo cual permitió que los estudiantes practicantes se comprometieran más y vivieran realmente esa adversidad como si fueran psicólogos educativos que aportan para resolver esta problemática psicosocial u otras que puedan surgir en el contexto educativo.

10. ¿Qué experiencias puede compartir de la supervisión del trabajo práctico en los colegios?

En la función como supervisor, observamos que a veces, los estudiantes practicantes al realizar sus actividades se saltan pasos o etapas, esto se debe corregir, en ese sentido debemos orientarlos, guiarlos y hacer hincapié que no se debe hacer eso. Otra experiencia para destacar es que, se ha observado la importancia de los temas expuestos por los estudiantes practicantes, tales como la disciplina en la familia, el manejo del estrés y la comunicación asertiva, los cuales benefician a la comunidad educativa. Por otro lado, en la supervisión y asesoría del practicante, se observó la evolución en su formación profesional durante todo el semestre. También, se evidenció en nuestros practicantes el manejo de las TICs, sus innovaciones en la intervención psicológica y el liderazgo en nuevos proyectos.

11. ¿Qué desafíos o retos considera importantes en la enseñanza de la parte práctica como psicólogo en los colegios?

La asesoría en la realización de informes psicológicos, pues muchas veces algunos estudiantes realizan los informes con una orientación más clínica que psicoeducativa y hay que ajustarlas a la realidad del centro educativo. Otro desafío es cómo enseñar a los practicantes el hecho de explicar en su centro educativo ¿qué es la psicología educativa?, ¿cuáles son las funciones o roles que cumple el psicólogo y/o practicante de psicología educativa? Por último, un importante desafío a fortalecer en los practicantes de psicología es el trabajo en equipo pues hay que tener en cuenta que el psicólogo escolar identifica, evalúa, diagnostica, realiza acciones de prevención, programa de intervención y tiene que hacer un informe que le sirva al psicólogo externo que hace la labor en el área clínica y a otros profesionales que el caso amerite.

Discusión

La psicología educativa ha tenido un gran avance en su campo de acción, puesto que, actualmente dichos profesionales están capacitados no solo para evaluar, sino que son capaces de establecer programas de intervención acorde a las circunstancias o problemas que se presentan dentro de su ámbito educativo. Los datos obtenidos en esta investigación permiten alcanzar los objetivos propuestos, tales como, comprender y analizar los modelos formativos desarrollados en la Licenciatura en Psicología en el Perú.

En primer lugar, se establecieron las características sociodemográficas que describen a un estudiante típico de la zona sur de Lima, entre estas características destaca que la mayoría son mujeres con edades entre 21 y 23 años, y el medio de transporte que más usan para ir a la universidad es el bus (48,5%). Asimismo, se estableció que el 74,7% trabaja durante el turno mañana con la finalidad de estudiar por la noche. Estas características a todos los estudiantes de Lima, pues en algunas universidades ingresan desde los 16 años, utilizan diferentes medios de transporte y en otras universidades, especialmente las públicas no trabajan solo estudian.

Las motivaciones para estudiar psicología que señalaron los universitarios permiten inferir que estudiar psicología tiene mucho que ver con

lograr su realización personal, así como su progreso o logros profesionales, siendo baja la influencia de terceros para elegir esta carrera. Este hecho es importante, puesto que, el estudiante de psicología se siente fuertemente involucrado en la enseñanza dado que muchos temas psicológicos él vive en su experiencia propia, por tanto, lo ayudará a tener una mejor comprensión y a entender mejor estos procesos psicológicos que ocurren en las personas que acuden a su consulta.

En cuanto a la percepción de las competencias destacan: la competencia 1 relacionada con el análisis de su campo de desempeño profesional y sus desafíos; la competencia 3 que les permite identificar, analizar, diagnosticar, diseñar y ejecutar acciones de intervención psicológica de manera coherente entre la teoría y los hechos que ocurren en la población; la competencia 4 relacionada con elaboración de proyectos de investigación científica en psicología; la competencia 6 en relación con valorar los fenómenos humanos cognitivos, conductuales y afectivos en sus diferentes contextos; y la competencia 12 referente a realizar orientación, asesoramiento psicológico y psicoterapia. Lo cual nos permite inferir que los estudiantes se encuentran más satisfechos con aquellas competencias que considerarán les permitirán desempeñarse de manera eficiente o competente en su campo de acción y, asimismo, le permita autorregular su comportamiento y desarrollo como persona.

Acerca de los problemas o dificultades que los estudiantes expresan, los de mayor frecuencia fueron: Dominar la elaboración de trabajos escritos y las técnicas de producción científica, esta importante dificultad se podría deber a las deficiencias que la educación básica secundaria presenta, las cuales tienen que subsanar durante los dos primeros ciclos de formación universitaria. La coordinación entre sus horas de estudio y su actividad laboral es también un requerimiento importante en la zona, puesto que, la mayoría de los estudiantes debe trabajar para contribuir al sostenimiento de su familia y de ellos mismos. La necesidad de apoyo para continuar sus estudios surge debido a las deficiencias que se han mencionado. Lo cual ocurre de una manera más o menos semejante en Brasil, México y Colombia.

En relación con los métodos de evaluación que emplean los docentes, los estudiantes señalan que los más frecuentes son los trabajos escritos en grupo, seguido de la participación durante las clases y los trabajos de

presentación oral en grupo. Las cuales han demostrado ser técnicas que permiten a los estudiantes desarrollar las habilidades y competencias que el perfil de la carrera establece, por lo que, se muestra una coherencia entre la experiencia educativa que viven los estudiantes con la competencia del perfil de egreso. Esta preferencia de los docentes puede permitir desarrollar un mejor aprendizaje colaborativo y darle la oportunidad de experimentar un trabajo en equipo, lo cual es muy importante en un mundo competitivo como el de hoy.

Otro hecho a destacar es que la mayoría de los estudiantes perciben el compromiso, la atención y la calidad del profesorado como muy buena, probablemente esta percepción se deba a que los docentes han fomentado un ambiente didáctico e interactivo, donde los estudiantes tienen la oportunidad de expresarse y desenvolverse, lo cual facilita el proceso enseñanza aprendizaje, combinando las herramientas digitales con las técnicas de enseñanza presencial. Este dato es necesario contrastarlo con lo que ocurre en otros países, pues las buenas prácticas con la educación virtual durante la crisis sanitaria han abierto nuevas posibilidades de estrategias o formas de enseñar.

Por otro lado, la mayoría de los estudiantes (98%) se encuentra satisfecho con el número y contribución de las asignaturas ofrecidas por el programa en su formación como psicólogo para trabajar en procesos educativos; de manera similar, el 97% de los estudiantes señala la adecuación de las asignaturas ofrecidas en relación con las competencias y habilidades necesarias para su formación profesional como buena y muy buena. Asimismo, el compromiso de la universidad con la calidad de su formación universitaria es percibido como bueno a muy bueno por el 97% de los estudiantes. Esto es significativo para poder mantener una buena calidad educativa en un ambiente pedagógico de enseñanza apropiado y satisfactorio para estudiantes y profesores.

Desde la perspectiva de los docentes, el análisis cualitativo permite identificar que los docentes tienen una clara visión del perfil de egreso de los estudiantes, especialmente de sus competencias más importantes como lo son sus habilidades profesionales para ejercer la práctica educativa y sus habilidades como investigadores. Ello puede ser una ventaja para este grupo de estudiantes comparado con la formación en otras instituciones. Asimismo, la virtualidad provocada por la pandemia, ha permitido fortalecer una actividad educativa de aprendizaje colaborativo como una forma de poder

complementar la carencia de la presencialidad tan importante para una carrera como la psicología, ese aprendizaje colaborativo fortaleció también la técnica de enseñanza de los estudios de casos, los cuales permiten avanzar un análisis desde la identificación del problema hasta la solución del mismo, aplicándose algún tipo de programa en las escuelas. Evaluar el impacto de la gamificación y de las herramientas digitales en la enseñanza en estos tiempos de crisis sanitaria que nos sirva de experiencia para mejorar los modelos de enseñanza de las siguientes décadas.

Por otro lado, se destaca que el enfoque dominante es el de la psicología basada en evidencias, lo cual permite una mejor formación al psicólogo, puesto que le permitirá verificar o contrastar lo que se le está enseñando. Es claro que la psicología ha atravesado por diferentes momentos evolutivos en su desarrollo histórico como ciencia y profesión (Anicama, 2010), y por tanto, es un buen momento después de esta convulsión social que provocó la pandemia por Covid-19, analizar y decidir qué buenas prácticas debemos implementar para una mejor enseñanza, así como, la manera por la cual integramos el cuidado de la salud de una manera más efectiva con la enseñanza en las aulas en la educación básica y en la educación superior.

Otro hecho a destacar es que los estudiantes de psicología educativa han fortalecido su comunicación con la comunidad al trabajar directamente en las escuelas, en especial con los padres de familia fomentando una interacción positiva de beneficio para la comunidad educativa. De esta manera, los estudiantes en formación como psicólogos escolares y educativos se están integrando en el proceso de adquisición de sus habilidades profesionales de la carrera con los procesos de la investigación científica y con la responsabilidad social que deben tener como miembros de una comunidad universitaria que contribuye a la solución de la problemática de su sociedad.

Conclusiones

En conclusión, los datos del **componente cuantitativo** muestran como más destacado lo siguiente:

- 1) El 72,7% de estudiantes son mujeres y el 85,9% trabajan.
- 2) Las tres principales razones para estudiar psicología son: su realización personal, sus logros profesionales, así como, su formación en una profesión técnica y científica.

- 3) Las competencias logradas que más destacan son: permitir desarrollar habilidades de investigación científica, así como, identificar, diagnosticar e intervenir en problemas psicológicos, realizando orientación psicológica, consejería y psicoterapia.
- 4) La principal dificultad para estudiar es dominar la elaboración de trabajos escritos y las técnicas de producción científica.
- 5) En cuanto a la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, los estudiantes señalan que los más empleados son: trabajo de grupo, escrito y oral, así como, asistir a clases presenciales.
- 6) Su nivel de satisfacción con la calidad del profesorado es de 98% entre buena y muy buena. Su compromiso con la carrera destaca entre un 60,6% bueno y 38,4% muy bueno; asimismo, con la atención que brindan a los estudiantes, el 60,6% lo considera bueno y el 38,4% muy bueno.

En el **análisis cualitativo** de entrevistas con los docentes encontramos:

1. Los docentes tienen una clara visión del perfil de egreso de los estudiantes de la Universidad Autónoma del Perú, en especial su formación como psicólogos analistas del comportamiento y su formación como investigadores.
2. Para todos los docentes fue un reto la enseñanza virtual, pero se fortaleció el aprendizaje colaborativo y su compromiso con la enseñanza.
3. En las discusiones o debates académicos se refleja la importancia de compartir y debatir en los estudios de casos, lo cual enriquece la formación profesional a través del diálogo.
4. El enfoque que se percibe y enfatiza es el enfoque conductual cognitivo, el cual permite un desarrollo de la psicología educacional basado en evidencias durante toda su formación.
5. En los aspectos prácticos se desarrollan experiencias para identificar, evaluar, diagnosticar y elaborar programas de intervención en las escuelas. Sin embargo, es un desafío explicar los roles del psicólogo educativo en el área educativa.
6. La experiencia más exitosa de los docentes ha sido multiplicar

sus esfuerzos, haciendo que los estudiantes diseñen y apliquen las “Escuelas para Padres”, las cuales permiten ingresar al contexto familiar del estudiante y permitir que el practicante se desarrolle con éxito y tenga reconocimientos.

Referencias

ALARCÓN, R. **Panorama de la psicología en el Perú.** Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1968.

ALARCÓN, R. Desarrollo y estado actual de la psicología en el Perú. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 12, n. 2, p. 205-235, 1980. Disponible em: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80512202.pdf>. Acceso em: 14 dez. 2023.

ALARCÓN, R. La psicología educativa en el Perú: Pasado y presente. **Revista Intercontinental de Psicología y Educación**, v. 5, n.1, p. 99-123, 1992.

ALARCÓN, R. **Historia de la psicología en el Perú. De la Colonia a la República.** Universidad Ricardo Palma, 2000.

ANICAMA, J. Teorías modernas del aprendizaje y tecnología educativa. En W. HUERTAS, J. ANICAMA y L. PALOMINO (Eds.). **Tecnología educativa.** Retablo de papel. INIDE. Vol. I, 1975.

ANICAMA, J. Hacia el desarrollo del análisis de la conducta y la psicología científica en el Perú. **Revista Peruana de Análisis de la Conducta**, 1, p. 102-105, 1979.

ANICAMA, J. **Psicología y educación: el diseño científico de la enseñanza.** Universidad Nacional Federico Villarreal, 1981.

ANICAMA, J. La práctica de la Psicología Educativa en el Perú. En Guzzo, R., Almeida, L. y Wechsler, S. (Eds.). **Psicología Escolar.** Editora Átomo Ltda, 1993.

ANICAMA, J. Problemas principales y críticos en la formación académica y entrenamiento profesional del psicólogo en el Perú. En: VILLEGAS, J., MARASSI, P., y TORO, J. (Eds.). **Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas.** SIP Sociedad Interamericana de Psicología, 2003.

ANICAMA, J. **Análisis y Modificación del comportamiento en la práctica clínica**. Ed. Asamblea Nacional de Rectores: ANR, 2010.

ARANA, L. **Efectos del Sistema de Instrucción Personalizada en un curso de Modificación de Conducta**, 1982 [Tesis para optar el grado de Bachiller en Ciencias con mención en Psicología]. Universidad Peruana Cayetano Heredia.

ARIAS GALLEGOS, W. L. Reseña histórica de la psicología peruana desde la época republicana hasta la actualidad. **Revista de Psicología**, [S. l.], v. 1, p. 73–94, 2018. Disponible em: <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/6>. Acceso em: 14 dic. 2023.

BENITES, L. El Análisis Conductual en el Perú. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 24, p. 127-147, 2006. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79902410>. Acceso em: 14 dic. 2023.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. **Metodología de la investigación**. McGraw Hill, 2014.

INGA, J. La Asociación NUCICC: pasado, presente y futuro. **Revista Peruana de Análisis de la Conducta**, 1, p. 106-113, 1979.

MEZA, A. Y LAZARTE, C. (2010). **Documentos para una historia de la Psicología Educativa en el Perú**. Lima: Editorial Universitaria

Capítulo 12

¿QUÉ NOS IDENTIFICA COMO PSICÓLOGOS EDUCATIVOS LATINOAMERICANOS?

Marilene Proença Rebello de Souza
Ana Borgobello
Ana Elena Del Bosque Fuentes
Andrea Espinosa
Brunela Bruna Bruno Conza
Carlos Manuel Osorio García
Christiane Jacqueline Magaly Ramos
Fernando Germán González González
José Carlos Anicama Gómez
Karina Alejandra Talla Biffi
Laura Fausta Villanueva Blas
Mariana Scrinzi
Miguel Ángel Martínez Rodríguez
Ruth Damaris Pizarro Arteaga
Selene Amador Quintero
Tatiana Platzer do Amaral
Thomas Goldenstein Leirner
Vinicius Vilar Martinez Thomaz
Zaily Leticia Velázquez Martínez

Concluyendo este libro, consideramos importante, como ejercicio de síntesis, realizar una discusión final sobre el tema centrada en la pregunta: ¿existe una identidad para el psicólogo escolar latinoamericano? Para ello, presentamos un análisis crítico que considera los desafíos y posibilidades de acción de la psicología educacional en los países participantes de la investigación. Tuvimos en cuenta las siguientes dimensiones:

- 1) Concepciones teórico-metodológicas predominantes, articulación entre teoría y práctica en la formación reflejada en cursos, asignaturas o materias y sus propuestas pedagógicas. Consideración de la psicología educacional como restringida o no a lo escolar, denominaciones de la confluencia entre psicología y educación presentes en cada caso (por ejemplo: psicología escolar, educativa, en educación).

- 2) Presencia de análisis contextualizado en la formación para trabajar en educación considerando compromiso ético-político, inclusión social y enfrentamiento de las desigualdades sociales en cada país.
- 3) Influencia de la inserción profesional en las políticas públicas educativas. Presencia de psicólogos en la construcción de proyectos políticos relacionados con la educación tales como normativas, leyes, cambios curriculares vinculados a los distintos niveles educativos y ámbitos de práctica profesional como comunidades o proyectos barriales, entre otros.

Estas dimensiones de análisis fueron consideradas por cada grupo de los países participantes en la investigación y se presentan en el siguiente orden: Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, México y Perú.

Argentina

Con la finalidad de escribir los tópicos concluyentes -aunque provisorios- para aportar a la temática desde la perspectiva argentina, consideramos que el conjunto de profesionales formado en esta casa de altos estudios asume el ejercicio profesional de la psicología en el campo de la educación con un alto compromiso ético. Además, se observa un creciente desarrollo profesional *psi* en el ámbito educativo con producción situada de saberes y conocimientos que abonan al pensamiento crítico. Promover y producir acciones concretas en lo particular de cada institución y, por lo tanto, en la dimensión singular de cada sujeto, no sólo niñas, niños o adolescentes, sino también en personas adultas y dedicadas profesionalmente a la educación es, quizá, el mayor desafío actual.

Desde lo expuesto, es posible entender que el aporte principal es producir en con-texto y con cada sujeto el texto que forma parte de las prácticas educativas cotidianas. Desde esta perspectiva, contextualizar implica *escuchar*, revisar, reflexionar, atender *haciendo lugar* a las características que cada sujeto presenta con su particular forma de estar en el mundo, esa condición humana tan singular es la *escuchada/alojada* y tiene la posibilidad de hacer texto. Es ese texto escrito a partir del proceso de escucha el que permite el ingreso a lo común y, por añadidura, al orden de lo educativo.

Del mismo modo que se trabaja la escritura del texto (diagnóstico de

situación) en el caso por caso es que pensamos la producción regional de la psicología en el campo educativo. La apuesta es abandonar lógicas colonialistas y opresivas con saberes que se imponen como únicos e indiscutibles. En este sentido, conceptualizar cada vez lleva a cuestionar lo establecido para proponer otras miradas, algunas nuevas y otras, renovadas. Proponer aperturas *a y desde* diversas formas o perspectivas en educación conlleva a entender que lo educativo es mucho más amplio que lo escolar.

La formación en psicología en el ámbito educativo en la UNR (Universidad Nacional de Rosario) se caracteriza por aportar al desarrollo de estas miradas, en términos de perspectivas, desde la complejidad y más allá de lo institucional tradicional. Existe una formación general, generalista, que abre e invita al estudiantado a conocer, formar y formarse *en y desde* distintas perspectivas en educación. Sin embargo, es importante comprender que la educación como campo a problematizar es solo una apertura o aproximación, dado que forma parte del desarrollo general de la carrera de grado que se transita en más de seis años como trayectoria ideal de cursado obligatorio.

Es posible afirmar que, en el caso de la Carrera de Psicología de UNR, la formación predominante es psicoanalítica y fundamentalmente desde su vertiente lacaniana. Si bien el único caso observado es el de UNR, esta formación es similar en otras universidades del país, especialmente en las universidades públicas. Según manifiestan el pequeño conjunto de estudiantes que respondieron el instrumento desarrollado para la presente investigación, existe una escisión entre teoría y práctica, siendo la primera extensa en comparación con la segunda.

El desarrollo de la formación en temas específicamente vinculados al campo de la educación, se da en el Departamento del Área Socio-Educativa que contiene tres asignaturas (Psicología en Educación, Perspectiva en Educación e Intervenciones en Niñez y Adolescencia), tendiendo dos de ellas la denominación “educación” en el nombre de la asignatura. Las mismas, desde el análisis de los programas propuestos, muestran actividades grupales y prácticas, algo que difiere de la opinión del conjunto de estudiantes que manifiestan un desbalance entre formación teórica y formación práctica. La fundamentación de los programas pregona una idea de la educación que excede lo escolar, encontrando en la educación no formal y en los espacios de extensión propios de las problemáticas sociales, su raíz más profunda.

En términos generales, puede decirse que la psicología y la educación son considerados campos de confluencia por lo que no es frecuente encontrar denominaciones como psicología escolar, educativa o educacional sino la preposición “en” para señalar la confluencia: Psicología *en* educación, denominación que, incluso, recibe una de las asignaturas del actual Plan de Estudios de la Carrera.

Los programas de ambas materias analizadas muestran un alto compromiso ético y político pensando la educación, prioritariamente, desde las poblaciones más vulneradas. Ambos programas intentan insertar al conjunto de estudiantes en las problemáticas vinculadas a la inclusión social y apuntan a que se enfrenten con las desigualdades sociales de Argentina. Desde la mirada de las docentes entrevistadas, se promueve el análisis del lugar de la psicología en el ámbito educativo teniendo en cuenta la perspectiva de los derechos humanos como eje de las problematizaciones en concordancia con los lineamientos aportados en los últimos cambios del Plan de Estudios de la Carrera y en un intento de separación de la clínica entendida como consultorio privado y de la escuela como único sostén de lo educativo.

El compromiso de psicólogas y psicólogos en las políticas educativas es variado y diverso, sin embargo, habitualmente se considera una masa crítica de fuerte compromiso con cualquier cambio que intente implementarse desde los gobiernos provinciales y nacional. Las asociaciones profesionales y académicas del país se vieron envueltas en una lucha por la consideración de la Psicología como “carrera de interés público” a principios de este siglo. Esta lucha dio como consecuencia que, junto con otras carreras consideradas dentro del área salud, se la incluya en consideración del artículo 43 de la Ley de Educación Superior (LES). El artículo 43 de la LES N° 24.521 (p.1) establece que:

los planes de estudio de carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes, deben tener en cuenta —además de la carga horaria mínima prevista por el artículo 42 de la misma norma— los contenidos curriculares básicos y los criterios sobre intensidad de la formación práctica que establezca el Ministerio de Educación en acuerdo con el Consejo de Universidades.

En 2009 se incorpora Psicología como carrera de interés público. Esta incorporación determinó las evaluaciones de todos los Planes de Estudio de las Carreras de Psicología en el país por parte de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). La comisión fue creada a partir de la sanción de la LES y, aún en la actualidad, depende del Ministerio de Educación de la Nación. En el caso local estudiado, la evaluación generó un conjunto de modificaciones y conflictos internos en la Facultad debido a la necesidad de ajustes a los estándares de formación creados por evaluaciones pares de la CONEAU. Es recién en 2014 que se logró aprobar un Plan de Estudios que aún hoy sigue generando dificultades en su implementación plena dándose, por ejemplo, excepciones habituales al cursado aprobadas por el Consejo Directivo, máximo órgano de gobierno de la Facultad.

Brasil

Las concepciones teórico-metodológicas de la formación de psicólogos escolares y educacionales vigentes en el curso de formación analizado en la Universidad de São Paulo - USP, Brasil, expresan las discusiones, rupturas y proposiciones históricamente construidas por el área de Psicología Escolar y Educacional y que acompañan el modelo propuesto para América Latina, a saber, el desarrollo de la formación en psicología basada en dos pilares: la ciencia y la práctica profesional. En el relevamiento de los artículos publicados sobre el tema de la formación en América Latina, es posible destacar que la concepción de ciencia defendida actualmente por el área de Psicología Escolar y de la Educación se centra en

una ciencia basada en el compromiso con el desarrollo humano, la promoción de la inclusión social y la lucha contra las desigualdades sociales, integrada en las políticas públicas, a través del pensamiento crítico y la práctica ético-política (Capítulo 2, p.32).

Sobre la cuestión de la práctica profesional,

hay un conjunto de artículos que abarcan tres dimensiones principales de esta formación: a) la dimensión del desarrollo personal del estudiante de psicología en términos de competencias, habilidades, cuestiones ético-políticas, la dimensión social de esta formación y propuestas para mejorar el rendimiento académico; b) la dimensión curricular y de prácticas profesionales, en

la que destacan los contenidos a aprender, experiencias curriculares en América Latina y propuestas de intervención referidas a lo social en la formación, representadas por pasantías supervisadas y experiencias de extensión universitaria; c) la dimensión de políticas públicas de inclusión y salud mental que, aunque en menor número, revelan la importancia de esta tendencia en la formación de psicólogos escolares y educacionales. (Capítulo 2, p.34).

Como parte de las influencias sobre esta formación, es fundamental el papel desempeñado por los organismos internacionales, representados por las agencias de cooperación y la legislación local, como la aprobación de las Directrices Curriculares Nacionales para los Cursos de Grado en Psicología en Brasil. Como analizan Souza *et al.* (2020), el documento expresa los principios de esa formación que se basa en un abordaje generalista, sin especialización profesional durante el curso de grado. También establece énfasis para los programas de grado en psicología, que deben incluirse en los proyectos político-pedagógicos y estar presentes después del núcleo básico de la formación. En su análisis de las Directrices en cinco estados brasileños, los autores enfatizan la cuestión central: quién es el psicólogo que queremos formar en el campo de la educación. Se considera fundamental el desarrollo de un pensamiento crítico, ético, político, social y extensionista, así como el conocimiento de la realidad educativa brasileña y de los contextos sociales, económicos, culturales y políticos que conforman la escolarización. Para ello, destacan la importancia de incluir asignaturas y pasantías en el campo de las políticas públicas de educación, incentivando la interdisciplinariedad y la multidisciplinariedad y ampliando la dimensión investigativa.

En el caso de la institución estudiada, el curso tiene lugar en una universidad pública gratuita y dura 10 semestres. El actual proyecto político-pedagógico fue construido colectivamente en 2004 con cambios más específicos en los años siguientes. Destaca la flexibilización curricular del proceso formativo, en el que los estudiantes tienen la posibilidad de elegir hasta un 31% de asignaturas optativas, para profundizar en determinados temas. El Proyecto Político-Pedagógico destaca los aspectos que hacen a la formación de psicólogos y profesores en Psicología, a saber: competencia y responsabilidad ética; pensamiento crítico y práctica; diálogo teórico referenciado e interdisciplinario; actualización constante.

La relación entre teoría y práctica es un tema central en la formación de psicólogos escolares en la institución analizada, destacándose la presencia de actividades de prácticas supervisadas y proyectos de investigación y extensión universitaria. Los profesores imparten cursos de grado y posgrado, lo que les permite una constante actualización de temas, tópicos de investigación, bibliografías y prácticas. Los Laboratorios de Investigación y el Servicio Escolar son importantes herramientas de experiencia en redes de enseñanza e instituciones educativas, además de las actividades propuestas por las asignaturas ofrecidas por la Formación de Psicólogos y la Formación para la Enseñanza en Psicología (Licenciatura y Profesorado en Psicología, respectivamente). Es importante destacar que las Matrices Curriculares de la carrera estudiada se estructuran en torno a los siguientes aspectos: docencia, investigación, cultura y extensión. En el campo de la investigación, por ejemplo, permite que los estudiantes realicen actividades como iniciación científica y participación en investigaciones en curso en laboratorios; en cuanto a la extensión, están presentes en la organización y participación en seminarios y eventos científicos, semanas de psicología y actividades complementarias.

La percepción de los alumnos sobre el conjunto de actividades prácticas o prácticas es que consideran prácticas a las actividades que han experimentado en el curso de Psicología y que se relacionan con la escolarización y con otras actividades educativas. Las experiencias que ofrecen las asignaturas de Psicología en su relación con la problemática escolar y educativa son diversas: tanto en cuanto a perspectivas epistemológicas y teóricas, como cognitivistas, histórico-culturales, piagetianas, de análisis de la conducta, de filosofía de la diferencia, frankfurtianas, psicoanalítica, , como en cuanto a métodos de investigación y prácticas tuteladas, instituciones y modalidades, posibilitando la inserción de los estudiantes en diferentes contextos institucionales y sociales escolares y educativos.

La discusión presentada en artículos científicos sobre la formación de psicólogos escolares y educacionales en América Latina, analizados en esta investigación, llama la atención sobre el hecho de que:

[...] los artículos expresan experiencias en el campo de la formación de psicólogos para trabajar en educación y enseñanza, con prácticas calificadas basadas en los principios de la inclusión social, reconociendo los contextos sociales, políticos y económicos de América Latina.

Son muchos los desafíos a enfrentar en América Latina. Cada vez más, la profundización de las desigualdades sociales, el autoritarismo, la violencia y el racismo nos llevan a cuestionar los conocimientos establecidos. Por lo tanto, la formación de psicólogos para trabajar en el campo de la educación deberá apropiarse de la realidad social, utilizando las herramientas de la psicología que permiten comprender los procesos históricos, las relaciones de poder y el desarrollo humano.

Por lo tanto, en lo que respecta a la institución investigada, se considera que ésta es una de las principales preocupaciones que deben estar constantemente presentes en el curso de formación en psicología. Todos los profesores entrevistados enfatizaron la necesidad de que las asignaturas y las prácticas tengan como eje principios ético-político-sociales. El tema de la inclusión y el abordaje de las desigualdades sociales están presentes como contenidos de las asignaturas, como aspectos a desarrollar en la parte práctica, así como en las actividades de extensión e investigación. Las instituciones en las que los alumnos realizan sus actividades de prácticas supervisadas son, en general, centros públicos de educación, salud y garantía de derechos con alta demanda social, así como escuelas públicas y concertadas dedicadas a prácticas inclusivas, que reciben poblaciones vulnerables y desarrollan proyectos en los que la psicología puede estar presente.

Otro aspecto a destacar es el proceso de inclusión de los estudiantes universitarios. La política nacional de inclusión en la educación superior ha sido adoptada por la universidad investigada, que aprobó la obligación de que al menos el 50% de sus plazas sean destinadas a estudiantes de escuelas públicas, con cupos específicos para jóvenes negros, pardos e indígenas. En 2022, esta universidad aprobó la implementación de un órgano a nivel de Pro-Rector para establecer proyectos, acciones y condiciones dirigidas a la pertenencia, permanencia e inclusión estudiantil. La institución investigada también viene realizando discusiones dirigidas a la ampliación de los proyectos de permanencia a nivel de grado y posgrado, en articulación con los proyectos de apoyo a la permanencia de la universidad.

Es importante destacar que la reglamentación de los cursos de formación y del ejercicio profesional de la psicología en Brasil tuvo lugar el 27 de agosto de 1962, por la Ley Federal nº 4.119. En este recorrido histórico, han sido muchas las discusiones teóricas, metodológicas, políticas

y organizativas que han configurado y constituido la formación y la profesión en el país (Souza e Ramos, 2020).

En el caso de esta investigación, la formación de psicólogos escolares en el curso de psicología se basa en el entendimiento de que las prácticas no deben ser puntuales, sino que deben formar parte de un proyecto de intervención a construir en una asociación universidad-escuela, basado en un nuevo modelo de práctica profesional. Así, en la década de 1970, se aprobó el Servicio Escolar, en el que se basaría esta propuesta de formación de psicólogos escolares para prestar apoyo a las escuelas estatales y municipales de São Paulo. Esta propuesta estaba anclada en discusiones en el campo que proponían que las funciones de un psicólogo en la educación diferían de las actividades clínicas o pedagógicas y que, por lo tanto, debían trabajar con profesores y gestores para comprender sus necesidades en las relaciones escolares, con vistas a proyectos de convivencia y participación escolar; identificar las dificultades de aprendizaje de sus alumnos y buscar alternativas colectivas para superar el fracaso escolar.

Los principios que defiende esta formación se centran en la idea de que, para comprender las dificultades de aprendizaje y de comportamiento en la escuela, hay que entender cómo es la escuela para estos alumnos y sus familias. Por lo tanto, el método de trabajo en Psicología Escolar y de la Educación debe tener en cuenta las condiciones de trabajo de los profesores, la organización de las aulas, el método pedagógico, las expectativas de los profesores con respecto a los niños de las clases más bajas, la relación entre los profesores y el aula, la relación entre la escuela y la comunidad, entre otros aspectos.

Así se estructura la formación de los alumnos del curso de Psicología estudiado, en una relación en la que la teoría y la práctica están estrechamente vinculadas, lo que permite un movimiento continuo de reconocimiento de nuevos temas y de la necesidad de revisar las prácticas psicológicas actuales, debido a las diversas reformas educativas que se han implementado en el sistema educativo de São Paulo, con importantes repercusiones en la vida escolar cotidiana.

La ampliación de la formación para la enseñanza de la psicología también se señala como una herramienta importante para ampliar el

conocimiento de la realidad educativa, con actividades de prácticas, culturales y de extensión en las escuelas públicas.

Por último, se destaca que los estudiantes que participaron en la investigación mencionaron la necesidad de más horas de prácticas en el campo de la educación, así como que estas prácticas supervisadas sean obligatorias e incluyan temas como raza, clase, género, orientación sexual, entre otros. Este deseo, expresado por los estudiantes, responde a los desafíos que se presentan actualmente en el área de Psicología Escolar y Educacional en Brasil, especialmente después de la aprobación de la Ley Federal nº 13.935 el 12/12/2019, que prevé servicios de psicología y trabajo social en la red pública de educación básica a través de equipos multiprofesionales, ampliando el número de psicólogos en el área de la educación básica.

Colombia

La psicología educativa en la Universidad Católica de Colombia tiene una larga tradición desde 1994. Ha estado influida por las tendencias educativas nacionales e internacionales, entre ellas se destaca el desarrollo de competencias tanto educativas como laborales, aportando al objetivo de hacer que las personas sean competentes, para que mejoren su calidad de vida, afronten nuevos retos y se inserten socialmente al incrementar sus posibilidades de un desempeño eficaz como ciudadanos del mundo actual (Lozano, 2020).

Durante estas tres décadas, la especialización ha promovido un intenso y sostenido debate sobre el papel social de la educación, sus aportes a la comprensión, abordaje y propuestas frente a los problemas socialmente relevantes de la sociedad colombiana de finales del siglo XX e inicios del XXI. Esto se ha logrado al centrar la formación de los especialistas en psicología educativa en el enfoque de competencias, de tal forma que toda su propuesta curricular ha girado en torno a la comprensión conceptual del enfoque, su fundamentación teórico-metodológica y su evaluación. Transversalmente se ha centrado en realizar ejercicios de investigación que favorecen y consolidan estas habilidades y destrezas por interpelar el mundo de la psicología y la educación, promover el pensamiento crítico y ensayar propuestas en los diferentes contextos de donde vienen los estudiantes del programa. Estos ejercicios han permitido superar uno de los retos del programa: el relacionamiento entre teoría y práctica, fomentando la reflexión

y transformación de procesos educativos y de aprendizaje en contextos educativos formales, no formales e informales.

La especialización didácticamente está comprometida con tres grandes estrategias: aprendizaje activo, activación cognitiva e instrucción dirigida por el docente (Pardo y Rocha, 2020). En este sentido, se destacan los estudios de caso que permiten amplificar como un prisma las diferentes y complejas realidades psicoeducativas, analizarlas sistemáticamente y aplicar diferentes propuestas para afrontarlas y superarlas, algo que evidentemente ha permitido la aplicación de conocimientos, metodologías y formas de evaluación y seguimiento. Actualmente, el programa de especialización hace énfasis en el diseño e intervención de problemas socialmente relevantes en contextos escolares y no escolares, la formación y evaluación por competencias, la sinergia entre neurociencias, psicología y educación, y ha fortalecido su vocación en metodología de la investigación.

El ejercicio profesional de la psicología educativa en Colombia se da principalmente en ámbitos escolares formales, por lo que podríamos denominarla, en estricto sentido, como psicología escolar. Sin embargo, el programa de especialización en psicología educativa de la Universidad Católica de Colombia se ha esforzado por extender estos ámbitos y abogar por una concepción amplia de la misma, que trascienda lo educativo formal y proponga lo psicoeducativo en otros contextos. Esta apuesta se ve reflejada en su última reforma curricular (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2019).

Uno de los pilares del programa de especialización en psicología educativa de la Universidad Católica de Colombia es la ética. Colombia ha tenido un conflicto armado por más de medio siglo, corrupción en todos sus niveles, serias dificultades de convivencia ciudadana en el diario vivir, e inequidades en amplios sectores de la población. Es por ello que la formación ética y ciudadana es una de las claves transversales de la formación del psicólogo educativo, fomentando el compromiso social, corresponsable, la resignificación de lo humano y del buen trato.

De otro lado, a partir de la autoevaluación del programa, se ha consolidado una apuesta por la evaluación de necesidades educativas, la formulación de proyectos y el diseño de intervenciones educativas en grupos con capacidades diversas en contextos escolares y no escolares, facilitando

respuestas y permitiendo al egresado abordar situaciones emergentes generando alternativas de resolución que partan de marcos legales, institucionales y sociales pertinentes. De esta manera se busca ampliar el rol de la psicología educativa del ámbito escolar formal a otros en el campo de la salud, comunidad, justicia, protección, laboral, entre otros.

Para afrontar y aportar a la superación de algunas de las desigualdades del país y promover el acceso a la educación como movilizador social, la especialización se esfuerza por ampliar el campo de acción del psicólogo educativo en tres ámbitos en contextos escolares y no escolares: la orientación vocacional, laboral y profesional, como una de las funciones propias del psicólogo educativo; la consultoría educativa, que permite al estudiante explorar y conocer la consultoría como un servicio de asesoría especializada e independiente que busca encontrar soluciones a problemas y/o necesidades; y, la evaluación, el diseño y la ejecución de propuestas de intervención, enfatizando en el aporte de la psicología educativa al manejo de la diversidad y a los problemas propios del campo escolar y no escolar con los diferentes agentes educativos.

Un elemento distintivo del programa ha sido el trabajo en psicología y sexualidad. Se invita al estudiante a reflexionar sobre su propia sexualidad, su formación en la misma para el ejercicio profesional en contextos educativos, promoviendo una concepción amplia, positiva, centrada en el enfoque de derechos, incluyente y de co-construcción desde la infancia y por toda la vida, en cuatro potencialidades: erotismo, reproducción, género y vinculaciones afectivas.

La especialización en psicología educativa es un referente nacional en Colombia. Sus tres décadas de trabajo ininterrumpido, formando profesionales comprometidos con la transformación social a través de procesos psicoeducativos, ha contado con la participación de estudiantes vinculados a instancias gubernamentales locales, distritales, departamentales y hasta nacionales. No obstante, es un reto para el programa poder participar en el diseño, implementación, evaluación y seguimiento a las políticas públicas que nos competen, por ejemplo, en el mejoramiento de la calidad de la educación centrada en el derecho al acceso a la misma.

En las asignaturas y prácticas de psicología educativa del grado, los estudiantes han tenido la oportunidad de acompañar procesos de construcción

en comunidades marginadas y en situación de vulnerabilidad, aportando sus conocimientos, su sensibilidad social y promoviendo la educación como un derecho, con alta capacidad de transformar las vidas de seres humanos con capacidades y pocas oportunidades. Actualmente, en Colombia las prácticas en psicología tienen una regulación que obliga a que el estudiante realice uno de los dos semestres de práctica en psicología clínica y, en el otro semestre, elija otro campo de la psicología como el jurídico, organizacional, comunitario y, por supuesto, el educativo. El reporte de algunos supervisores de prácticas en educativa, señalan que esta situación está generando serias dificultades de reconocimiento y ejercicio del rol como psicólogo educativo, queriendo el estudiante, tal vez por “inercia”, realizar una práctica en psicología educativa clínica. En el posgrado, en cambio, no se cuenta con prácticas profesionales, pero sí con ejercicios de investigación que han facilitado que cada estudiante aplique de manera sistemática sus conocimientos, metodologías y técnicas a sus contextos laborales y sociales, acompañados durante un año por una docente y diferentes tutores, que garantizan la idoneidad de estas estrategias de formación.

Cuba

La fuerte influencia de la Psicología soviética en Cuba a inicios de la década de 1970 condujo a los miembros de la Comisión Nacional de la Carrera a diseñar las distintas versiones del plan de estudio de la carrera de Psicología desde los referentes del Enfoque histórico cultural. Esta perspectiva teórico metodológica es la que prevalece en la actualidad. El programa de estudios tiene una duración de 10 semestres para los estudiantes matriculados en el Plan D y de 8 semestres para los del Plan E¹. La indagación realizada en la Universidad de Holguín muestra que en dicho currículum no existe flexibilidad debido a

¹ En el plan de estudios E se mencionan dos características que distinguen al Plan de estudios D de los planes anteriores, la primera es la reducción de las horas lectivas lo que posibilitó el diseño de contenidos con mayor esencialidad; la segunda fue la concepción de asignaturas optativas como flexibilización en la formación, además de concebir la acción del estudiante como eje central de su formación. Por su parte El Plan E se distingue por la reducción de los estudios a ocho semestres lectivos en el curso diurno, y a diez semestres lectivos en el curso por encuentros, a su vez, en el orden curricular, se concibe la formación profesional por competencias en lugar de por problemas. El tránsito a la concepción de la formación por competencias se inició en el Plan de estudios D.

que solamente se ofrecen las dos o tres asignaturas calendarizadas según Plan de estudios y las prácticas de producción. Aunque existe la posibilidad de ofertar asignaturas optativas o electivas, estas no se han diseñado.

En el proyecto político-pedagógico se evidencian los aspectos que configuran la formación del psicólogo educativo, entre ellos: el desarrollo de competencias y habilidades, la responsabilidad como macro valor, el papel activo del sujeto, el trabajo interdisciplinario, la interrelación aprendizaje-desarrollo donde la educación conduce al desarrollo, el desarrollo de una actitud de rigor científico y de creatividad ante los problemas psicológicos, entre otros.

Como se presume, la formación del psicólogo educativo en Cuba se rige por los referentes históricos culturalistas. En dicha formación la interrelación teoría práctica se observa desde la concepción del programa de la disciplina. La Psicología educativa como disciplina concibe la realización de estudios de casos en cada una de las asignaturas que la integran como examen final de estas. El estudio de caso se debe realizar mientras van recibiendo la asignatura considerando las leyes, principios y categorías del Enfoque histórico cultural. Como ejemplo se puede citar la asignatura Psicología educativa I que corresponde al Plan de estudios D, en ella los educandos deben realizar una intervención educativa sencilla aplicando los contenidos impartidos en clases. En el ámbito de la investigación, los estudiantes pueden sumarse al grupo científico estudiantil “Desarrollo humano en contextos educativos” que les brinda la posibilidad de comenzar una investigación para su ejercicio de culminación de estudios de la carrera, derivado de esto se preparan para participar en congresos estudiantiles, etc. En el plano de la extensión universitaria se crean espacios para que participen en la organización de la Jornada de Psicología Aplicada (PSICAP), en las jornadas de celebración por el día del psicólogo, además de otras actividades como la terapia con animales para niños con trastorno del espectro autista, entre otras. Por otro lado, los profesores imparten clases en grado, posgrado y en otras carreras y universidades, lo que provoca la actualización constante de la bibliografías, prácticas y temas. Aun así, los educandos que participaron de esta indagación, reconocieron como una de las principales dificultades para realizar la carrera a la relación teoría práctica. Esto quizás pudiera estar relacionado con las dificultades que se presentan con las escasas posibilidades que tienen de realizar las prácticas pre-profesionales, como manifiesta una

de las profesoras. En Cuba, la formación en Psicología educativa se maneja desde una perspectiva integradora y sistémica, donde el perfil del profesional no se reduce a los problemas de aprendizaje del educando, sino que ofrece herramientas para el abordaje de las diferentes situaciones bio-psico-sociales que rodean al estudiante, al educador y a la familia. La especialización en Psicología educativa intenta brindar un bagaje de conocimientos que posibilite al futuro profesional diagnosticar e intervenir considerando todos los factores que contribuyen al aprendizaje significativo, al autoaprendizaje y el desarrollo humano.

El enfoque histórico cultural tiene de base una postura ético-política que se despliega en la docencia de grado y posgrado en la carrera de Psicología de las universidades cubanas. Esta perspectiva defiende al ser humano como persona responsable en función del bien común. Los profesores trabajan la inclusión social y el enfrentamiento a las desigualdades sociales desde sus asignaturas, en el desarrollo del estudio de casos, por ejemplo, en la materia de Psicología especial donde se persigue consolidar y desarrollar una concepción científica de la formación y desarrollo psicológico de las personas con algún tipo de déficit, profundizar en el conocimiento de las características psicológicas que presentan las personas con diferentes discapacidades, utilizar diferentes técnicas para el estudio del desarrollo psíquico de las personas, asimilar los procedimientos correctivos - compensatorios esenciales que es posible utilizar en el subsistema de educación especial y desarrollar hábitos y habilidades para el trabajo profesional que permita enfrentar con iniciativa e independencia la actividad laboral.

En cuanto a la inclusión social de los estudiantes universitarios, la política de Cuba desde 1959 ha sido la promulgación de distintas reformas universitarias en función de satisfacer las necesidades de formación a los jóvenes. Algunos ejemplos que se pueden mencionar son la continuidad de estudios de los maestros emergentes, instructores de arte y trabajadores sociales a inicios de la década del 2000.

No obstante, así como el mundo moderno cambia y se transforma a pasos agigantados, debería de intencionarse un programa más flexible en la enseñanza de la Psicología Educativa, desde el valor que se le ofrece en esta disciplina al ambiente social en el proceso docente-educativo y la perspectiva social de la educación en sentido general. Los problemas políticos, el desarrollo

de las nuevas tecnologías, el racismo, la homofobia, los procesos migratorios, el machismo, la violencia, el envejecimiento poblacional, las modificaciones en los proyectos de vida de las juventudes y las familias cubanas, y las extremas limitaciones económicas de Cuba, hacen que el enfoque en la formación de este profesional requiera de altos niveles de crítica social, y un mayor apego a las problemáticas del país, contribuyendo a que se derrumbe la concepción evaluadora que se le puede estar dando al rol del Psicólogo educativo y se intencione, aún más, el papel de agente de cambio social. Sin duda alguna las realidades sociales marcan los procesos educativos de un país, y la crisis actual del contexto cubano requiere de una mayor intencionalidad, profundidad y criticidad en el análisis de las problemáticas personales, familiares y sociales que se encuentran afectando la creatividad y la perspectiva de inclusión que se ha manejado hasta el momento, el develar públicamente dichas realidades es el primer paso para accionar organizadamente hacia su deconstrucción.

Los profesionales de la Psicología educativa en Cuba han tenido una gran influencia en las políticas educativas del país. La idea anterior la destaca Arias (2009, p. 156) de la siguiente manera:

La psicología educacional cubana, desde su organización y presencia sistemática en el Ministerio de Educación, los Dpto. de las Facultades de Psicología y las universidades Pedagógicas, los centros y Dpto. de las universidades en general y todos los psicólogos, psicopedagogos, pedagogos y educadores han contribuido significativamente al desarrollo de las políticas públicas en el período revolucionario.

Uno de los ejemplos que se pueden citar es la labor de los psicólogos educativos cubanos que participaron en el perfeccionamiento de la educación a niños con necesidades educativas especiales. En este sentido, Arias (2009, p. 157) afirma:

Se participó activamente en la creación y perfeccionamiento de la educación de escolares con necesidades educativas especiales, desde una visión optimista, desarrolladora y compensadora, inclusiva y para todos y con todos, o sea, desde la atención a la diversidad, lo que permitió, que estos escolares, tuvieran una mejor integración social, una mayor independencia y autonomía y que pudieran tener una continuidad de estudios dentro del sistema nacional de educación en las escuelas e institutos técnicos y en las universidades, como cualquier otro estudiante.

Para Arias (2009, p. 158), la psicología educativa en Cuba:

...ha tenido una mayor participación en los proyectos y programas macroestructurales y en la definición, ejecución y control de las políticas públicas, en la formación continua de maestros y profesores, en el asesoramiento de los programas educacionales en general, que, en un servicio más puntual y específico a los escolares con problemas, lo cual parece ser un hecho significativamente positivo de la psicología educacional y escolar cubana, en comparación con otros países.

La participación de los psicólogos educativos cubanos en los proyectos políticos relacionados con la educación se mantiene hasta nuestros días como el mismo refiere Arias (2009). Por ejemplo, algunos psicólogos educativos que laboran en las principales universidades del país y en los Ministerios de Educación y de Educación Superior participan en actividades de este tipo cuando se les convoca. No obstante, una limitación que se identifica en las escuelas cubanas es que no existe el puesto/cargo/rol de psicólogo educativo; esto podría atentar contra la formulación de leyes, cambios curriculares vinculados a los distintos niveles educativos y ámbitos de práctica profesional, entre otros, pues no se puede hacer un diagnóstico preciso con una visión global, ni con un enfoque local situado sobre las principales problemáticas y necesidades psicoeducativas de cada contexto. A pesar de las afirmaciones de Arias (2009), se considera que se debe seguir potenciando el papel de este profesional en las reformas territoriales. Se observa que el desarrollo de políticas públicas en el ámbito educativo sigue permeado por una práctica colonizadora del contexto occidental del país, obviando en alguna medida las realidades de otros espacios/comunidades/provincias, que determinarían la presencia de estrategias más inclusivas, que reconozcan la diversidad de situaciones sociales actuales y se dirijan hacia su visibilización y tratamiento en el desarrollo de nuevas políticas, idea que defienden Gioioso et al. (2022).

México

La investigación realizada permitió visualizar la perspectiva de profesores y alumnos sobre la formación en la Facultad, aquello que es necesario trabajar y lo que queda como un pendiente para mejorar. Asimismo, permitió apreciar que no hay un solo modelo de formación profesional de psicólogos educativos en la universidad y esto se debe, en parte, a los

distintos paradigmas que están presentes en el plan curricular. De ahí que las concepciones teórico-metodológicas predominantes en torno a la Psicología Educativa en la Facultad y las que más destacan son: conductismo, cognoscitividad y enfoque sociocultural; esto en cuanto a la predilección de los alumnos por alguno de esos paradigmas. Sin embargo, cabe aclarar que otros paradigmas, humanismo, psicoanálisis y teoría de la complejidad, tienen también su presencia, aunque en menor medida(). Esto ha propiciado que no se establezca una relación clara entre teoría y práctica, ya que las actividades de servicio varían en función del enfoque del profesor y de la problemática del centro educativo en donde se lleve a cabo la práctica.

En este sentido, es posible mencionar que cada profesor gestiona un espacio de práctica, con el propósito de que los alumnos diseñen e implementen una intervención de acuerdo con las necesidades del contexto. La mayoría de estas prácticas se desarrollan en el sistema de educación básica (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato), lo que permite que el alumno tenga un panorama general de la problemática del sistema educativo principalmente de alumnos y profesores ya que no todos se enfocan a la participación de las familias.

De esta forma, la psicología que se practica en este caso se limita a las actividades con los actores profesores y alumnos y el análisis de la problemática se centra en temas académicos como la lectoescritura, habilidades del pensamiento y cuestiones sociales como la inteligencia emocional, la prevención de problemáticas de alto riesgo como el rezago académico, la deserción escolar, prevención de violencia y tendencia suicida. Sin embargo, identificamos como área de oportunidad el incluir aspectos en la formación que fortalezcan el ampliar el panorama y alcance de la Psicología Educativa para que no se vea restringida únicamente a cuestiones escolares y, tanto profesores como alumnos, tengan una mayor participación e incidencia en proyectos sociales y psicoeducativos en otros ámbitos del contexto educativo.

En este sentido, y derivado también de los resultados de esta investigación, la perspectiva de alumnos y profesores coincide en que, la formación profesional del psicólogo en la Facultad tiene como una fortaleza el realizar investigación contextualizada para trabajar en el ámbito educativo, lo cual, es una manera de continuar propiciando el compromiso ético-político, la inclusión social y las desigualdades sociales. Sin embargo, queda como

pendiente incluir de manera formal y curricular en las asignaturas una perspectiva del ámbito educativo que parta desde lo latinoamericano y que incluya temáticas de filosofía e historia, que, si bien son retomadas, aún falta hacerla extensiva a todos los profesores.

Una característica del país es precisamente el tema de las desigualdades sociales y económicas en diferentes estratos y, esos son aspectos que, aunque se retoman en algunos proyectos, no se contemplan ampliamente como una cuestión curricular en las asignaturas. Por lo tanto, eso es algo en lo que falta hacer énfasis en la formación profesional para que los alumnos egresen con una visión más social y política de lo que implicaría la intervención del psicólogo más allá de su contexto escolar.

Respecto de la inserción de los psicólogos en las políticas públicas educativas es importante considerar que en los planes de estudio actuales no se contempla alguna asignatura que se enfoque al estudio de las políticas, o a la construcción de proyectos relacionados con normativas o leyes y estatutos que puedan influir en la reglamentación o diseño de proyectos en colonias, comunidades o barrios y que propicien la organización de sus miembros para promover alternativas de solución que generen un mayor desarrollo social, económico y cultural. Sin embargo, sabemos de egresados que, han incidido en el diseño de proyectos sociales y educativos en comunidades, asociaciones civiles, secretarías y ministerios (con temáticas no escolares, pero sí con programas psicoeducativos de equidad de género, migración, derechos humanos etc.) así como en instituciones educativas que les han permitido influir positivamente en el diseño de proyectos educativos que contemplen la evaluación y nuevos diseños curriculares.

Lo anterior, deja ver y reafirmar -como los alumnos mencionaron en sus respuestas al cuestionario de esta investigación- que, aunque estos aspectos no se contemplan de manera curricular en el plan de estudios, los alumnos egresan adquiriendo elementos de investigación para saber cómo intervenir en otros ámbitos educativos respondiendo a las necesidades que el contexto les demanda.

Sin duda, haber realizado esta investigación permitió hacer un análisis de la formación actual y lo que falta por realizar. Asimismo, permitió visualizar la necesidad de incluir ciertos contenidos curriculares como la historia del país, problemas sociales y económicos de México, filosofía, política educativa,

etcétera, que sería de gran utilidad para que los psicólogos se formaran de una manera más integral y con una visión más clara de la problemática educativa de nuestro país.

Perú

La psicología educativa en el Perú se trabaja indistintamente como psicología educativa y psicología escolar, es decir, no se hacen muchas diferencias entre las funciones que deberían realizar los psicólogos educacionales o escolares, pues se realizan todas. Algunas funciones que se destacan son: participación en la resolución de los problemas académicos y conductuales en estudiantes de todas las edades; acompañamiento a las autoridades y docentes para solucionar los problemas presentes en las instituciones educativas; diagnóstico y tratamiento oportuno a aquellos con dificultades en su desarrollo; generación de estrategias que involucren al personal del centro de estudios y padres para abordar el trabajo con aquellos educandos con necesidades educativas especiales; orientación vocacional; así como, la ejecución de investigaciones. A partir de estas funciones, se logra comprender que el trabajo de los psicólogos educativos va más allá de brindar atenciones en instituciones educativas, puesto que, su campo de acción incluye el desarrollo de investigaciones a través de las cuales se validan metodologías, estrategias y talleres, se desarrollan programas de intervención, así como, se identifica cómo aprenden las personas y cuáles son las necesidades que se deben cubrir, tanto dentro como fuera de la institución educativa, para que aquel aprendizaje sea satisfactorio y las personas actúen de manera competente en la sociedad. Por otro lado, las concepciones teórica-metodológicas predominantes están basadas en una psicología por evidencias: la conductual cognitiva, la cognitiva y la psicométrica, asimismo, algunas consideraciones de corte humanista.

Cuando se ofrece el currículo en las universidades públicas y privadas se puede observar que se brindan indistintamente cursos de psicología educativa y psicología escolar, así como, programas de intervención psicológica en las escuelas. Y, en algunas universidades, principalmente privadas, se desarrollan tópicos selectos en psicología educativa, lo cual permite que el estudiante elija llevar un tópico educativo determinado, por ejemplo, talleres de habilidades sociales en las escuelas o talleres de orientación vocacional, por citar algunos casos.

En general en el Perú, la manera cómo se concibe la estructura curricular expresada en la última Ley Universitaria N° 30220/2014, los perfiles de la carrera deben permitir que los estudiantes de psicología tengan un Currículo Integrado con competencias estrechamente relacionadas que componen el perfil de egreso del estudiante de psicología, así se observa en el plan de estudios una formación básica de nivel universitario que le permite desarrollar sus habilidades personales y facilite la adquisición de las competencias profesionales, así como, adquirir otra formación especializada en su área psicológica, haciendo un énfasis en la investigación científica desde los aspectos formativos que se van generando semestre a semestre, lo cual permite lograr habilidades investigativas suficientes para desarrollar investigación científica y, en particular, la tesis para obtener el título profesional.

Asimismo, la Ley Universitaria N° 30220 señala que las universidades públicas y privadas deben estar comprometidas con la sociedad o región que las alberga, por lo que, programas y actividades de responsabilidad social deben desarrollarse en el contexto sociopolítico de cada comunidad o región, fortaleciendo los principios éticos que enfatizan en la integración de las personas y en su inclusión social.

La presencia de los psicólogos educativos en el diseño de políticas públicas para la educación es mínima, pero en el caso de la formación profesional universitaria, cada universidad es libre de ir enfatizando en aquellos aspectos que desde el perfil de egreso del estudiante le permiten identificarse mejor como universidad. Otro caso, es el de aquellas universidades en las cuales el estudiante tiene la opción cada semestre de elegir tener prácticas preprofesionales por lo menos en uno de los semestres en el área educativa. En otros casos, la universidad pública les autoriza hacer sus prácticas preprofesionales todo el año en la misma área de la psicología y en la misma institución educativa.

Un aspecto importante para destacar es que los programas de intervención en las escuelas están entrelazados con los programas de intervención en la comunidad que ofrecen otros cursos del plan de estudios, de esta manera puedan ejercer un mejor impacto en beneficio de la comunidad. Con este procedimiento, se logra una mayor identificación y compromiso del estudiante con la problemática psicosocial de su comunidad o sociedad a la que pertenece.

Conviene también mencionar que los psicólogos educativos peruanos han participado y participan en los diferentes niveles educativos, en los cuales está organizado el sistema educativo nacional desde el nivel de educación básica (preescolar, educación primaria y secundaria) a los niveles de formación intermedio técnico profesional y los niveles de educación superior para la formación de profesionales que puedan contribuir al desarrollo y mejoramiento de su sociedad.

En este contexto educativo, el rol que cumple la familia es altamente relevante e influyente para la formación del estudiante que permitirá que este se desempeñe como un ciudadano que actúe con comportamientos y valores éticos para su desarrollo personal, profesional y para el de la comunidad a la cual pertenece. La familia es entonces un factor esencial durante el proceso educativo y el psicólogo atiende las necesidades psicológicas de esta familia para que ella pueda contribuir de manera eficaz a la formación de sus miembros generando un impacto positivo en su sociedad.

Consideraciones Finales

La discusión presentada en este capítulo final nos invita a pensar si existe una identidad latinoamericana para la formación de profesionales de la psicología en el campo de la educación.

La lectura de los estudios de caso de los países que conformaron esta investigación, a saber, Argentina, Brasil, Cuba, Colombia, México y Perú, representados por importantes centros de formación públicos y privados, nos permite afirmar que existe una gran diversidad de procesos formativos, ya sea por la presencia de: diferentes concepciones teórico-metodológicas, mayor o menor flexibilidad curricular, diferentes relaciones entre teoría y práctica y entre docencia, investigación, extensión y cultura, mayor o menor formación generalista, distintas duraciones de la formación inicial o, incluso, de la forma de inclusión en las políticas públicas.

Es importante destacar que todas las instituciones participantes expresan fuertemente un proceso de consolidación del conocimiento sobre la formación de psicólogos para trabajar en educación, presente en las diversas propuestas curriculares presentadas, ya sea en la formación inicial o en la formación a nivel de especialización, como en el caso colombiano.

Además, en los cursos de formación de psicólogos se enfatiza la importancia de la inclusión profesional en las políticas educativas. Todos los equipos de investigación enfatizamos la necesidad de formar psicólogos que trabajen éticamente en las políticas educativas, teniendo en cuenta los desafíos actuales que enfrentan nuestros países latinoamericanos.

Estos desafíos son aún más contundentes porque en América Latina estamos viviendo el auge de concepciones de extrema derecha, defendiendo ideologías autoritarias, violentas, patriarcales, misóginas, homofóbicas, discriminatorias, racistas, edadistas, medicalizantes, implementando las llamadas posverdades, las “fake news”, utilizando ampliamente las redes sociales para difundir la violencia, cuestionando la ciencia, apoyando políticas neoliberales y reduciendo la participación del Estado en las políticas públicas sociales.

Sabemos que la psicología relacionada con el ámbito de la educación, no puede garantizar la superación de todas estas cuestiones en la sociedad actual, pero, sin duda, su contribución será de gran valor para desarrollar valores y perspectivas humano-genéricas que permitan comprender muchos de los procesos que subyacen a determinadas condiciones humanas

Por lo tanto, considerando la diversidad de los procesos de formación, podemos decir que el hilo conductor que une dicha formación en los diferentes países se centra en un modelo de formación centrado en la articulación entre ciencia y profesión, así como, en el caso de la Psicología Escolar y de la Educación (o Psicología *en* Educación), el compromiso ético-político de la formación con la educación, la inclusión social y el abordaje de las desigualdades sociales en América Latina.

Consideramos importante destacar que la democracia es un bien colectivo y que debe estar en el centro de nuestras prácticas ético-políticas y sociales en cualquiera de los campos en los que nos desenvolvemos. Necesitaremos construir colectivamente con profesionales de la educación experiencias democráticas y participativas que permitan enfrentar los desafíos planteados para la educación en la niñez, la adolescencia, la juventud y la adultez en la sociedad contemporánea.

Referencias

BEATÓN, G. A. La Psicología Educacional y el sistema de educación en Cuba. **Psicología Escolar e Educativa**, v.13, n.1, p.155-164, jan./jun. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100017> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/HGkvBZQ5qw7bkrNRMyzkHbq/#>. Acesso em: 13 out. 2023.

COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. **Resolución 015818 del 18 de diciembre**, Por medio de la cual se resuelve la renovación de registro calificado del programa de Especialización en Psicología Educativa ofrecido por la Universidad Católica de Colombia, en la modalidad presencial con sede en Bogotá D.C, 2019.

GIOIOSO, R., VELÁZQUEZ, Z.; OSORIO, C. (ed.). **Youth and development in Cuba**.1.ed. New York: Palgrave Macmillan, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-90866-9>.

LOZANO-ARDILA, M. C. Trayectorias de la psicología educativa en la Facultad de Psicología de la Universidad Católica de Colombia. En: González González, F.G. (Comp.). **Psicología educativa: un cuarto de siglo por la calidad de la educación colombiana. Competencias e investigación en educación**. Bogotá: Editorial Universidad Católica de Colombia. p.22, 2020. Disponível em: <https://repository.ucatolica.edu.co/entities/publication/8e0fa803-f979-4df7-b4e6-b2dad5829368>. Acesso em: 13 out. 2023.

LOZANO-ARDILA, M. C. Editorial. **Rev. Acta Colombiana de Psicología**. Universidad Católica de Colombia. Facultad de Psicología. Bogotá, n.3, p.3-7, out. 2020. Disponível em: file:///C:/Users/chris/Downloads/mottif,+NUMERO+5_Editorial.pdf. Acesso em: 13 out. 2023.

PARDO ADAMES, C.A.; ROCHA GAONA, M.C. Las competencias y su didáctica. *In:* González González, F. G. (org.). **Psicología educativa: un cuarto de siglo por la calidad de la educación colombiana. Competencias e investigación en educación**. Bogotá: Editorial Universidad Católica de Colombia. 2020. Disponível em: <https://publicaciones.ucatolica.edu.co/gpd-psicologia-educativa-un-cuarto-de-siglo-por-la-calidad-de-la-educacion-colombiana-competencias-e-investigacion-en-educacion.html>

SOUZA, M. P. R.; RAMOS, C. J. M. Processos educativos em currículos dos cursos de Psicologia no estado de São Paulo. *In:* SOUZA, M. P. R. de.

et al. (org.). **Diretrizes curriculares e processos educativos: desafios para a formação do psicólogo escolar.** Curitiba: Editora CRV, 2020. cap.4, p. 113-142.

SOUZA, M. P. R. de. *et al.* (org.). **Diretrizes curriculares e processos educativos: desafios para a formação do psicólogo escolar.** Curitiba: Editora CRV, 2020. 322p.

Autores e Autoras

Marilene Proença Rebello de Souza

Professora Titular da Universidade de São Paulo. Mestre, Doutora e Livre-docente pelo Instituto de Psicologia da USP na área de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Professora e pesquisadora dos Programas de Pós-Graduação “Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano” e “Integração da América- Latina - PROLAM/USP”. Coordena o LIEPPE - Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar e o Grupo de Estudos Ignacio Martín-Baró e a América Latina. Membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar, da Sociedade Interamericana de Psicologia e da Academia Paulista de Psicologia, ocupando a Cadeira no. 02 “Lourenço Filho”. E-mail: mprdsouz@usp.br

Ana Borgobello

Investigadora Adjunta en el Grupo Problemáticas Contemporáneas en Educación Superior, Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. IRICE-CONICET/UNR. Jefe de Trabajos Prácticos, Investigadora Categoría II , Metodologías de la Investigación en Psicología la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Correo electrónico: borgobello@irice-conicet.gov.ar; ana.borgobello@unr.edu.ar

Ana Elena del Bosque Fuentes

Doctora en Pedagogía por la UNAM (2016). Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala – UNAM, con Maestría en Modificación de la Conducta por la misma Facultad. Profesora Asociada B Tiempo Completo en la Carrera de Psicología en el Ámbito de Educación, Desarrollo y Docencia, así como en la Maestría en Docencia para la Educación Media y Superior (MADEMS) Psicología de la FES Iztacala UNAM. Las líneas de investigación que ha trabajado versan sobre Formación docente, problemática educativa, rezago escolar, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, formación profesional y trayectorias escolares. Correo Electrónico: elena.delbosque@iztacala.unam.mx anedelbosque@gmail.com

Andrea Espinosa

Jefe de Trabajos Prácticos de la Facultad de Psicología - UNR y docente de la Facultad de Psicología y Relaciones Humanas y Facultad de Medicina y Ciencias de la Salud - UAI . Especialista en Metodología de la Investigación. Áreas de investigación Psicología - Educación - TIC - Enseñanza - Metodología de la Investigación. Correo electrónico andrea.espinosa@uai.edu.ar

Brunela Bruna Bruno Conza

Psicóloga por la Universidad Autónoma del Perú. Formación en Psicoterapia Conductual Cognitiva. Miembro del Grupo de investigación en Análisis Conductual básico y aplicado. Movilidad Académica Internacional en la Universidad de San Buenaventura, Colombia. Investigadora en las líneas de Salud Mental, Trastornos emocionales, Evaluación Psicológica y Psicométrica. Correo Electrónico: bbruno@autonoma.edu.pe

Carlos Manuel Osorio García

Doctor en Ciencias Psicológicas por la Universidad de la Habana, Cuba. Actualmente se desempeña como profesor-investigador de la Universidad Internacional Iberoamericana, UNINI, México. Sus principales líneas de investigación son: la habilidad organización temporal de la vida, el desarrollo psicológico y el aprendizaje y las problemáticas psicosociales de las infancias, adolescencias y juventudes. Es Co-editor del libro *Youth and Development in Cuba* de la editorial Palgrave McMillan. Es autor de diversos artículos científicos, capítulos de libro y ha participado en congresos internacionales de Psicología y Educación. Correo Electrónico: cmosoriogarcia.psico@gmail.com

Christiane Jacqueline Magaly Ramos

Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Mestre e Graduada em Psicologia pela Universidade São Marcos. Especialização em Psicologia e Educação: processos de aprendizagem e escolarização pela Universidade de São Paulo. Atuação na área de apoio Psicopedagógico na Pró-Reitoria

de Extensão e Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie no Programa de Atenção e Orientação aos Discentes - PROATO. Membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e Sociedad Interamericana de Psicología (SIP). E-mail: christianeramos@alumni.usp.br

Fernando Germán González González

Psicólogo, psicopedagogo, especialista en gerencia social, magister en estudios de población y máster en salud sexual y sexología clínica, doctorando de Universidad de Almería (España). Profesional de las ciencias sociales, asesor en gerencia social; psicología educativa; desarrollo humano y social – comunitario; derechos, sexualidad, género, educación y salud sexual y reproductiva. Actualmente profesional del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia. Docente e investigador Universidad Católica de Colombia. Áreas de investigación: educación, psicología, sexualidad, género, derechos, salud sexual y reproductiva, emergencias y desastres. Correo Electrónico: fggonzalezg@unal.edu.co

José Carlos Anicama Gómez

Profesor de la Universidad Autónoma del Perú. Doctorado en Ciencias con mención en Psicología. Maestría en Psicología. Maestría en Salud Publica Internacional (USA). Posgrado en Diseño de Sistemas Educativos (USA) y en Modificación de Conducta (Canadá). Profesor Principal e Investigador RENACYT en las líneas de Trastornos emocionales, Violencia, Drogas, Salud reproductiva, Sistemas educativos, así como, Formación profesional del psicólogo en Perú y América Latina. Correo Electrónico: jose.anicama@autonoma.pe

Karina Alejandra Talla Biffi

Universidad Nacional Federico Villarreal. Psicóloga por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Formación en Psicoterapia Conductual Cognitiva. Miembro del Grupo de Investigación Análisis Conductual básico y aplicado. Editora de la Revista Acta Psicológica Peruana. Investigadora en las líneas de Salud Mental, Trastornos emocionales,

Evaluación Psicológica y Psicométrica. Correo Electrónico: ktallabiffi@gmail.com

Laura Fausta Villanueva Blas

Profesora de la Universidad Autónoma del Perú. Doctorado en Medio ambiente y Desarrollo sostenible. Maestría en Investigación y Docencia universitaria. Maestría en Psicología del niño y adolescentes. Docente e Investigadora RENACYT en las líneas de Salud Mental, Violencia, Psicología de los procesos básicos, Psicología Educativa, así como, Evaluación Psicológica y Psicométrica. Correo Electrónico: bvillanueva@autonoma.edu.pe

Mariana Scrinzi

Doctora en Educación, conocimiento e inclusión social (Universidade Federal de Minas Gerais) Profesora adjunta e investigadora en la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. Coordinadora del Departamento de Tesis y Profesora adjunta en PPS Infancia y Familia, Licenciatura en Psicología, Universidad Autónoma de Entre Ríos. Colaboradora extranjera en el grupo de pesquisa NIPIAC, de la Universidad Federal de Rio de Janeiro. Investigaciones y coordinadora académica de la Diplomatura (UNR) en Autismo, lazo social e inclusión escolar. Miembro de la Red Universitaria Internacional de Estudios Psicoanalíticos en Educación (RUEPSY). Correo Electrónico: marianascrinzi@hotmail.com

Miguel Ángel Martínez Rodríguez

Doctor en Psicología por la Universidad de Sevilla, España, Profesor Titular “B” T. C. Definitivo en Desarrollo, Educación y Docencia, Carrera de Psicología de la FES Iztacala. Tutor de la Maestría en Docencia y del Doctorado en Pedagogía UNAM. Responsable del Diplomado sobre Docencia e Investigación Educativa y de proyectos de investigación tales como: “La articulación docencia-investigación-aprendizaje” y otro sobre la formación profesional del psicólogo, que son líneas de interés profesional. Ha presentado ponencias en congresos internacionales y publicado artículos y capítulos en libros especializados sobre temas de

psicología y educación en colaboración con otros autores, miembros del Colectivo de Investigadores Educativos (CIMIE) y del Consejo Directivo del Colegio Nacional de Psicólogos (CONAPSI). Correo Electrónico: mikel@unam.mx, mikelectric@gmail.com

Ruth Damaris Pizarro Arteaga

Universidad Autónoma del Perú. Psicóloga por la Universidad Autónoma del Perú. Maestría en Administración de Recursos Humanos. Formación en Psicoterapia Conductual Cognitiva. Miembro del Grupo de investigación en Análisis Conductual básico y aplicado. Responsable en Gestión Humana, Coordinación académica y Psicoterapeuta independiente. Conferencista en la UNAM, UVM e ISEP. Correo Electrónico: pizarro.ruth@outlook.com

Selene Amador Quintero

Maestra en Docencia para la Educación Media Superior y Licenciada en Psicología por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de la UNAM. Es profesora del ámbito de Educación, Desarrollo y Docencia de la Carrera de Psicología en FES Iztacala-UNAM. Ha realizado Diplomados en: Docencia e Investigación Educativa, Gestión y Desarrollo, Educación Inclusiva, Equidad de Género, Derechos Humanos y Prevención de la Violencia Escolar. Ha sido asesora de investigación en asociaciones civiles para el diseño y ejecución de proyectos educativos, directora de instancias gubernamentales dirigidas al desarrollo social y educativo, asesora de educación inclusiva y directora de servicios de formación y capacitación docente. Ha presentado trabajos en congresos nacionales e internacionales y ha publicado artículos sobre Desarrollo Educativo y Comunitario, Narrativa, Autogestión y Derechos Humanos. Correo Electrónico: seleneamadorq@gmail.com

Tatiana Platzter do Amaral

Pós-doutorado pelo LIEPPE, IP/USP. Mestrado e Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo IP/USP. Graduação em Psicologia. Formação Profissional em Neuropsicologia Luriana pela Associação Portuguesa de Psicologia Relacional-Histórica.

Atuação na clínica a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Assessora em Psicologia Escolar e Educacional na Prefeitura de São Paulo, no Núcleo de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem (NAAPA). Membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE) e Sociedad Interamericana de Psicología (SIP). E-mail: tatianaplatzer@alumni.usp.br

Thomas Goldenstein Leiner

Psicólogo, Graduado pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Temas de interesse: Psicologia Escolar, Psicologia Clínica, Terapia Cognitivo - Comportamental. Email: thom.gold@gmail.com

Vinicius Vilar Martinez Thomaz

Bacharel em Psicologia e especialista em Atenção Psicossocial, Saúde Mental, Psicologia Escolar e Economia Solidária. Email: viniciusvilar@usp.br

Zaily Leticia Velázquez Martínez

Máster en Dirección por la Universidad de Holguín, Cuba, licenciada en Psicología por la Universidad de Oriente de Santiago de Cuba, Cuba. Actualmente se desempeña como profesora de la Universidad Internacional Iberoamericana, UNINI, México. Sus principales líneas de investigación son: la cultura organizacional, las problemáticas psicosociales de las infancias, adolescencias y juventudes y la gestión universitaria. Es co-editora del libro *Youth and Development in Cuba* de la editorial Palgrave McMillan. Es autora de diversos artículos científicos, capítulos de libro y ha participado en congresos internacionales de Psicología, Educación y Dirección Organizacional. Correo Electrónico: zailyletyvm@gmail.com



É com grande satisfação que apresentamos o livro intitulado *A formação em Psicologia Escolar e Educacional em Países da América Latina*, fruto de pesquisa que contou com a participação de equipes de pesquisa dos seguintes países: Argentina, Brasil, Colômbia, Cuba, México e Perú, realizada sob a coordenação da Profa. Titular Marilene Proença Rebello de Souza, com sede no Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar, do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Brasil. Esta pesquisa teve o apoio do Conselho Nacional Científico e Tecnológico do Ministério da Educação do Governo do Brasil.

Trata-se, portanto, de um estudo que buscou: a) compreender de maneira geral, as principais questões, desafios, concepções que as universidades e seus docentes têm proposto para a formação de psicólogos escolares e educacionais; b) analisar o papel desempenhado pelas instituições organizativas e que influenciam diretamente a formação de psicólogos em países latinoamericanos e c) conhecer, mais detalhadamente, seis programas de formação de psicólogos/as para atuar no campo da educação representados por universidades de Argentina, Brasil, Colômbia, Cuba, México e Perú, a partir de estudos de casos de instituições públicas e privadas que formam profissionais há várias décadas e apresentam programas formativos consolidados e de referência em seus respectivos países.

Esperamos que este livro seja o início de muitas publicações que venham compreender mais profundamente a formação em Psicologia na área da Educação.

Desejamos uma boa leitura.

Es con gran placer presentar el libro titulado *La formación en Psicología Escolar y de la Educación en los países de América Latina*, resultado de una investigación con la participación de equipos de investigación de seis Universidades latinoamericanas de los siguientes países: Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, México y Perú, bajo la coordinación de la profesora Marilene Proença Rebello de Souza, con sede en el Laboratorio Interinstitucional de Estudios e Investigaciones en Psicología Escolar, del Instituto de Psicología de la Universidad de San Pablo, Brasil. Esta investigación contó con el apoyo del Consejo Nacional Científico y Tecnológico del Ministerio de Educación del Gobierno de Brasil.

Se trata, por lo tanto, de un estudio que buscó a) conocer de manera general las principales problemáticas, desafíos y concepciones que las universidades y su cuerpo docente han propuesto para la formación de psicólogos escolares y educacionales; b) analizar el papel que juegan las instituciones organizativas que influyen directamente en la formación de psicólogos en los países latinoamericanos; y c) conocer con detalle seis programas de formación de psicólogos para trabajar en el campo de la educación representados por universidades de los países antes mencionados, a partir del estudio de casos de instituciones públicas y privadas que llevan varias décadas formando profesionales y que cuentan con programas de formación consolidados y de referencia en sus respectivos países.

Esperamos que este libro sea el inicio de muchas publicaciones que permitan profundizar en el conocimiento de la formación en psicología en el ámbito de la educación.

Les deseamos una feliz lectura!

MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

