

2008-12

La formación de psicólogos a través de proyectos

Moreno-López, Salvador; Cervantes-Rodríguez, Sofía

Moreno-López, S. y Cervantes-Rodríguez, S. (2008). La formación de psicólogos a través de proyectos. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, diciembre, núm. 63 (22, 3). Zaragoza, España: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.

Enlace directo al documento: <http://hdl.handle.net/11117/2240>

Este documento obtenido del Repositorio Institucional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente se pone a disposición general bajo los términos y condiciones de la siguiente licencia:
<http://quijote.biblio.iteso.mx/licencias/CC-BY-NC-2.5-MX.pdf>

(El documento empieza en la siguiente página)

La formación de psicólogos a través de proyectos

Salvador MORENO LÓPEZ
Sofía CERVANTES RODRÍGUEZ

Correspondencia

Salvador Moreno López
Departamento de Salud,
Psicología y Comunidad
ITESO, Guadalajara, Jal., México
Tel.: 52(33)3669-3442, Ext. 3691
Fax 52(33)3669-3460
E-mail: smorenol@iteso.mx

Sofía Cervantes Rodríguez
Departamento de Salud,
Psicología y Comunidad, ITESO
Tel.: 52(33)3669-3442, Ext. 3279
Fax: 52(33)3669-3460
E-mail: sophiacr@iteso.mx

Recibido: 15/03/08
Aceptado: 30/06/08

RESUMEN

Se describe el trabajo con los Proyectos de Formación Profesional como una propuesta innovadora en la formación de psicólogos. Se abordan sus fundamentos teóricos y metodológicos. Además se describen experiencias de la puesta en operación y algunas modificaciones que desde la reflexión de la práctica se han realizado. Finalmente se presentan algunos resultados encontrados en evaluaciones realizadas en varios momentos del desarrollo de esta experiencia educativa.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje por proyectos, aprendizaje experiencial, formación de psicólogos.

Psychologists' training through projects

ABSTRACT

This article describes working with Professional Education Projects as an innovative way to train psychologists. Theoretical and methodological foundations are presented. In addition, it describes some experiences of its use as well as changes made after reflecting on practice. Finally, some results from evaluations carried out along the development of this educational experience are presented.

KEY WORDS: Learning through Projects, Experiential Learning, Training of Psychologists.

Introducción

Este artículo relata la experiencia de innovación educativa llevada a cabo en la Licenciatura en Psicología, en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) de Guadalajara, Jalisco, México. Dicha propuesta la denominamos en este artículo como los *Proyectos de Formación Profesional*; mejor conocidos por sus siglas PFP.

Podemos decir que se inicia en 2001 (MORENO, 2001) como una manera de establecer una fecha sólo con fines de la descripción de esta experiencia, ya que en la carrera de psicología del ITESO ha habido una trayectoria de más de veinte años de buscar diversas formas para que los alumnos tuvieran contacto con situaciones del ejercicio profesional, ya fuera en prácticas, o mediante la prestación de un servicio social. Los PFP, por su parte, presentan una propuesta diferente a las de estas dos modalidades.

Un antecedente cercano a los PFP son los Semestres de Campo (SÁNCHEZ y MORENO, 2002). A esta experiencia se incorporaron dos grupos de estudiantes que vivieron 4 meses en una comunidad indígena en el estado de Chiapas, apoyando proyectos que realizaban los jesuitas. Los Semestres de Campo dieron nueva fuerza y vida a inquietudes existentes en la carrera de psicología. Así, algunos profesores del departamento retomamos algunas preguntas que ya nos hacíamos. ¿Cómo acercar a los psicólogos en formación al campo socioprofesional? ¿Cómo identificar qué aprendizajes son importantes para el psicólogo en formación, con una adecuada proyección a su futuro ejercicio profesional? ¿Cómo promover esos aprendizajes para que sean significativos y valiosos? ¿Cómo lograr las interacciones necesarias entre: requerimientos del ejercicio profesional, propuesta de un plan de estudios, organización y realización de experiencias de aprendizaje, historia personal de los alumnos y significatividad de su aprender? Estas y otras preguntas nos impulsaron a buscar espacios para hacer algo distinto en el trabajo universitario de formación de profesionales. La oportunidad la encontramos en el otoño de 2001, cuando pudimos hacer algunos cambios en el plan de estudios. En esa ocasión sustituimos dos asignaturas por otras a las que denominamos *Proyectos de Formación Profesional (PFP)* y *Proyectos de Integración Profesional (PIP)*. Para efectos de este trabajo, no diferenciamos ambos niveles. Con estas modificaciones se hizo posible que los estudiantes tuvieran nuevas experiencias educativas, más allá de las asignaturas tradicionalmente impartidas en aula y también de las llamadas “prácticas” (CERVANTES, 2004).

Los PFP son la expresión situada de varias historias, personales, departamentales e institucionales que se encuentran en un momento dado. Para el autor es un

momento de expresar en una propuesta educativa la experiencia de más de 25 años en la educación. Para la autora, representa la posibilidad de unirse y resonar con las inquietudes de algunos compañeros por hacer una formación más viva y cercana a la realidad socioprofesional.

Los PFP surgen en circunstancias en las que se abre la posibilidad de revisar el plan de estudios vigente y con la propuesta de nuevos horizontes para el quehacer educativo en el ITESO, en los siguientes cuatro años. Se insertan también en una tradición del Departamento de Salud, Psicología y Comunidad por promover en los estudiantes un acercamiento a la realidad socioprofesional. Sin embargo, los PFP no buscan sólo una mejora metodológica en su propuesta; constituyen también una reflexión y un replanteamiento de los fundamentos pedagógicos, epistemológicos, psicosociales y metodológicos de nuestras actividades educativas como profesores.

Con los PFP buscamos atender las necesidades de los estudiantes por relacionarse con un mundo laboral y profesional cambiante, donde se enfrentan a retos que tienen que sortear mediante el desarrollo de competencias social y laboralmente pertinentes. Con esta modalidad de trabajar y aprender, queríamos que tuvieran la oportunidad de identificar sus recursos, carencias y limitaciones para responder constructivamente a situaciones del contexto socioprofesional desde su estancia en la universidad, y que con ello se desafiaran a buscar aprendizajes de calidad. Confrontarse con problemas de la profesión despertaría en ellos la necesidad y motivación por aprender, o los enfrentaría a su falta de convicción respecto a la profesión que habían elegido. Buscábamos también que los estudiantes aprendieran a aprender en la interacción con situaciones particulares de su profesión, con los compañeros, con los profesores y otros profesionales. Era además un modo de que aprendieran a pronunciar su propia palabra (FREIRE, 1982) y no sólo a repetir la de otros. Como lo expresó una alumna:

“Dentro de la universidad y a lo largo de los años de estudio, me enseñaron a leer y a pensar mi realidad desde las construcciones mentales... palabras, sonidos, abstracciones que son producto del análisis y síntesis de lo que se ha consensuado... o mejor, de lo que consensuaron antes de que yo pudiese dar mi opinión. Resulta simpático que el presente sea un trabajo de síntesis, cuando es precisamente ante ella que reclamo” (CERVANTES, 2002).

Al inicio, los PFP pretendieron acercar a los alumnos a algunos escenarios de la realidad socioprofesional, para que se formaran *a través de y para* la prestación de un servicio profesional, por un lado; y para que aprendieran a aprender y a construir conocimientos *desde y con* su experienciar (GENDLIN, 1962) y su

experiencia personal/profesional, por el otro. Por ello, propusimos *la prestación de un servicio profesional como el primer momento y punto de partida* de los Proyectos.

Esperábamos que surgieran *las preguntas generadoras y las necesidades de aprendizaje* (dirección y energía vitales para aprender) de alumnos y profesores, desde las realidades socioprofesionales problematizadas. Pensábamos que desde ahí se identificarían las múltiples dimensiones de esas realidades, y la diversidad de competencias que los alumnos requerían para afrontar, responder y transformar esas realidades. Y también que desde esa confrontación con la realidad, a veces amable y con frecuencia impactante, encontraríamos, profesores y alumnos, las *acciones necesarias para aprender* y los *contenidos* requeridos para la formación y para la configuración de una determinada manera de ejercer la profesión.

Para orientar y acompañar esta situación, y para la planificación, realización y evaluación de actividades para aprender, propusimos un *segundo momento*, al que en un principio denominamos *trabajo académico*, y más adelante *generación de aprendizajes y monitoreo*. Su propósito era problematizar las vivencias de los estudiantes, estimular su reflexión, ayudarles a identificar preguntas generadoras y necesidades de aprendizaje, asesorarlos para que identificaran y aprovecharan una diversidad de recursos y situaciones de aprendizaje que tenían a su alcance. No era un espacio de clases en el sentido usual de la expresión, ni tampoco un lugar para dar respuestas a todas las dudas de los alumnos. Se trataba más bien de orientar su proceso para que ellos aprendieran a aprender y a encontrar respuestas para las situaciones con las que interactuaban.

Este segundo momento lo consideramos especialmente importante para la construcción del conocimiento, para explicitarlo y apropiárselo. Era también la oportunidad para que los profesores asesoraran a los alumnos en la construcción de relaciones significativas entre las situaciones de sus proyectos, sus aprendizajes y las teorías, metodologías y técnicas propias de la profesión, más que de la disciplina. Adicionalmente evaluaban sus interacciones y actividades con las personas con las que los estudiantes trabajaban en el momento *uno* y planeaban las siguientes sesiones. Al promover un trabajo grupal, los profesores impulsaban también aprendizajes referidos al trabajo de equipo, las relaciones y comunicación con los compañeros, la colaboración y la resolución de conflictos.

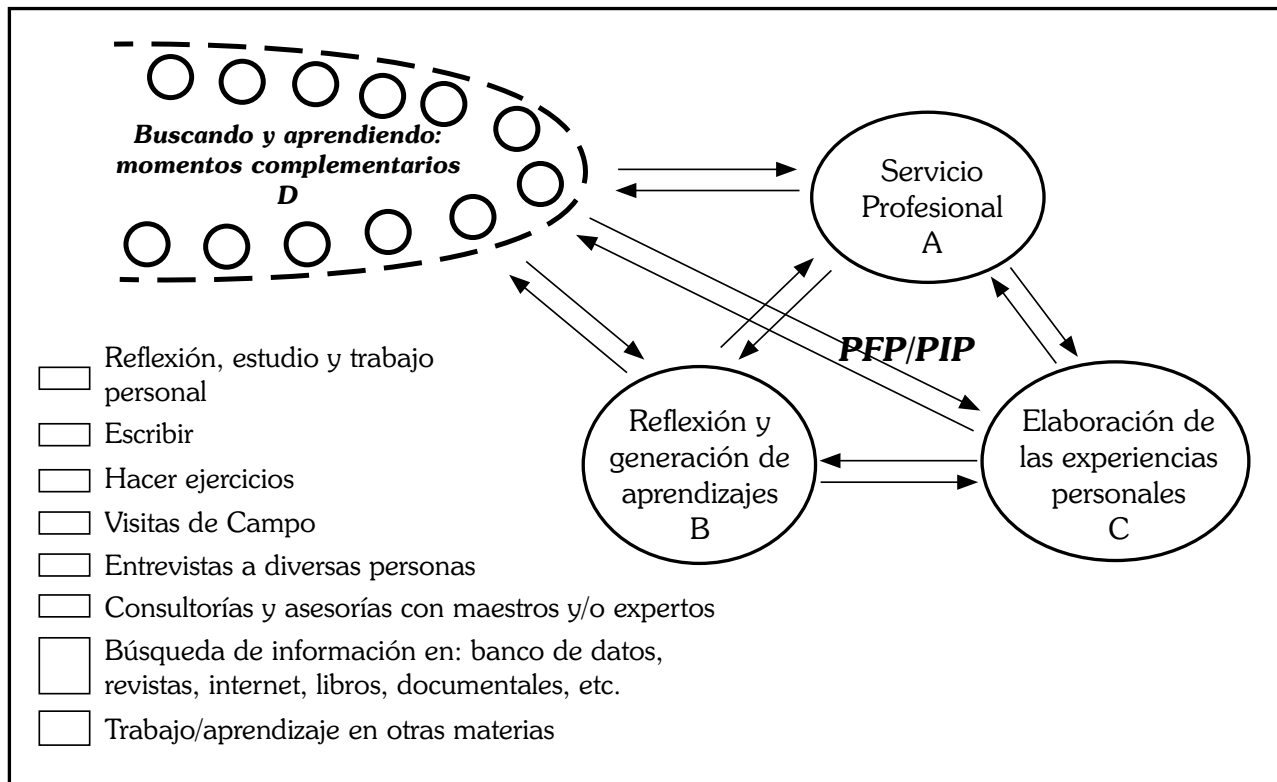
Las preguntas *qué haces, cómo lo haces, para qué y por qué lo haces* empezaron a mostrar una gran fuerza para estimular la reflexión sobre las acciones e intervenciones que los alumnos hacían y sobre los marcos conceptuales y

referenciales que los guiaban. Estas mismas preguntas las hacíamos también a los profesores de los grupos de PFP respecto a su trabajo con los estudiantes.

El contacto con la realidad socioprofesional, al mismo tiempo que emociona, desafía e invita a los estudiantes a aprender, suele generarles también miedos, enojos, frustraciones, inseguridades y confrontaciones con su historia personal. En algunos ámbitos del trabajo profesional de los psicólogos esto es mucho más notorio. Pensemos en campos como el de la salud, donde tocamos y somos tocados de cerca por el dolor y el sufrimiento humanos. Por lo antes señalado y porque los PFP proponían en su dinámica de actividades un modo de aprender, interactuar y trabajar en el que participan las personas completas –cuerpo, mente y acciones, con sus historias personales, su cultura y la sociedad en que viven–, y porque hay preguntas respecto al sentido y valor personal de las reacciones e interacciones de los estudiantes, fue que pensamos conveniente generar un *tercer momento* en los PFP. Entonces, abrimos un espacio y tiempo dedicados a que los estudiantes compartieran, acompañados por un profesor, las vivencias personales; tendrían así la oportunidad de clarificar el sentido de dichas vivencias y la posibilidad de que sus historias personales no se convirtieran en obstáculos para un aprendizaje significativo y educativo, ni para la adecuada interacción con las personas con las que trabajaban. Al mismo tiempo buscábamos que los estudiantes se reconocieran, cada vez más, como *Sujetos Autores* de su vida y de su proceso de formación profesional. A este tercer momento lo llamamos *Elaboración de la Experiencia Personal* (EEP).

En la interacción de estos tres momentos se construyeron y desarrollaron los PFP. Pronto nos dimos cuenta que había que construir *puentes de relación, conexión y diálogo* con una diversidad de personas, actividades y recursos para aprender. Los estudiantes empezaron a buscar respuestas a sus preguntas en distintos lugares y situaciones. Algunos consultaron con profesores de otras asignaturas o con profesionales que trabajaban en problemáticas similares. Otros comprendieron que trabajar y aprender en los PFP les requería una actitud proactiva en su formación y diversificar sus formas de aprender. Así llegamos a reconocer el *cuarto momento* como un conjunto de oportunidades en el que los alumnos, *buscando y aprendiendo*, ampliaban su horizonte de saberes y conocimientos, y complementaban lo que realizaban, aprendían y vivían en los proyectos. De esta manera, la influencia de los proyectos empezó a sentirse en otras asignaturas, invitándoles a moverse en dirección de un mayor contacto con situaciones del ejercicio profesional, en lugar de quedarse sólo en la teoría o en una práctica artificial que *protegía* al alumno del impacto de la confrontación con las personas de carne y hueso.

DIAGRAMA 1. Los momentos de los PFP. Desarrollo de la propuesta a 2 años.



Es esta dinámica de trabajo por proyectos lo que aportamos a la renovación curricular de la universidad. Coincidentemente, dentro de las orientaciones de la universidad para la renovación de los planes de estudio, se señalaba la búsqueda de alternativas para promover un aprendizaje colaborativo, situado, significativo y orientado al desarrollo de competencias. Además, se señalaba el trabajo por proyectos como una modalidad para la innovación educativa. La construcción de un nuevo plan de estudios para la Licenciatura en Psicología estuvo influida por las experiencias de los PFP en los años recientes, y también por experiencias previas de acercamiento a las situaciones profesionales. Un punto de coincidencia en el equipo, fue la importancia de realizar actividades fuera de la universidad, que estuvieran relacionadas con el ejercicio socioprofesional de los psicólogos. Las diferencias estaban en cómo realizar esas actividades y en los fundamentos y sentido educativo que les dábamos. El resultado fue que aproximadamente el 50% de los créditos del nuevo plan de estudios está diseñado para un trabajo por proyectos y para atender la elaboración de la experiencia personal, asignaturas que quedaron con un horizonte más amplio al no estar ligadas solamente al trabajo en los proyectos, sino a todo el proceso de formación.

1. Propuesta de aprender por proyectos

La experiencia de estos seis años nos ha permitido avanzar en la delimitación y caracterización de los elementos centrales de la propuesta. Al principio, el énfasis parecía estar en un cambio de metodología para aprender. A partir de la reflexión hemos reconocido algunos de los supuestos, referentes teóricos e hipótesis que ya operaban desde entonces, aunque sin un reconocimiento explícito. Hemos ampliado el horizonte para reconocer una visión de la educación en general y de la formación de profesionales en particular, desde la cual orientamos y fundamentamos nuestro quehacer como profesores universitarios. Es importante señalar que este reconocimiento ha impactado más allá de las asignaturas de proyectos; incluso incorporamos lo que hemos aprendido en uno de los programas de posgrado en el que participamos. Enunciamos ahora algunas de *las ideas principales* que han orientado e inspiran nuestro trabajo en los PFP.

- Los seres humanos somos multitud de posibilidades de vivir. Estamos, al mismo tiempo, delimitados por nuestras circunstancias e historias socioculturales, económicas, políticas, geográficas y religiosas (MORENO, 2004).
- Educar es un acto político, afirmaba Freire en 1982. Un acto que es concebido y realizado de diferentes maneras, según nuestras creencias y valores en relación con nosotros mismos, los humanos y con el Mundo en que vivimos.
- En la educación "bancaria" (FREIRE, 1982), los alumnos son vistos como recipientes que hay que llenar, como repetidores de información y seguidores de instrucciones, sin lugar para el pensar propio, ni para reconocerse como sujetos autores de vida y de su vida, y transformadores del Mundo, de su Mundo. Se privilegia lo conceptual y lo teórico, desligado de la práctica transformadora.
- La educación dialógica, en contraste, apunta a la interacción, a la influencia mutua y recíproca entre educador y educando. En ella, cada uno es a la vez educando y educador. Se trata de formas de interacción en las que nadie educa a nadie. Todos se educan entre sí, en su interacción transformadora de la realidad, donde actúan y reflexionan con un sentido de justicia (FREIRE, 1982).
- En la educación, el cuerpo tiene su lugar. El autor ha tomado el término de SentiPensar para señalar la estrecha relación que hay entre sentir corporal y afectivamente y pensar con todo el cuerpo, como provocadoramente sugieren Damasio (1996) y Gendlin (1962, 1970). Realizar acciones que generan un

vivenciar susceptible de ser transformado en experiencias y acciones es un ingrediente indispensable de la formación profesional.

- Hacer significativo el aprender y sus contenidos, es descubrir y vivir la vida que hay en ellos, para encontrar y construir un sentido personal que amplíe los horizontes de quienes aprenden y sus posibilidades de ser sujetos, autores y transformadores. Significativo es lo vivido con una resonancia corporal específica, desde la cual brotan emociones y sentimientos, se generan pensamientos y se impulsan acciones con sentido y valor personal. Significativo es lo encarnado, lo hecho nuestro, de una manera tal, que expande las posibilidades de desarrollo personal en la interacción con el entorno de vida, y que incluye a otros seres humanos, en un tiempo y cultura determinados (GENDLIN, 1962; MORENO, 1983, 2002, 2004, 2005; ROGERS, 1969).
- Alumnos y profesores llegamos a los PFP cada cual con su historia –personal, familiar y sociocultural–. Un aspecto importante de estas historias tiene que ver con la mayor o menor tolerancia a la incertidumbre, las habilidades para afrontarla y el tipo de estructura necesaria para trabajar y aprender en este contexto (MORENO, 1990).
- Nuestra interacción con la realidad socioprofesional se da con una mezcla de saber y no-saber. Desde ahí decidimos estar abiertos a la incertidumbre del encuentro novedoso. Es desde esa interacción que construimos planes de acción para aprender y responder mejor a las personas con las que trabajamos en el proyecto de intervención.
- Es posible prestar un servicio y aprender al mismo tiempo. Sin embargo, esto requiere un diseño del trabajo y una *atención simultánea a dos proyectos*: el de *aprender* y el de *intervenir* para prestar un servicio. Esta hipótesis nos ubica, a los coordinadores, en una situación de múltiples compromisos: a) con las personas que se atienden en los proyectos, para cuidar su bienestar; b) con los estudiantes, para que tengan los recursos necesarios para atender a las personas con las que trabajan y no se vean enfrentados con problemas que los rebasen; c) con los profesores de los PFP, para asesorarlos en la planificación, realización y evaluación de los dos proyectos; d) con las instituciones, para contribuir a la realización de sus planes de trabajo en beneficio de la población que atienden, y e) con el programa de la licenciatura, del Departamento y de la Universidad, para coordinar el trabajo y hacer sinergia con las actividades de otros colegas.

Además de lo ya mencionado, referimos que nuestro trabajo se ha visto influenciado por el diálogo con diversos autores. Sólo por mencionar algunos

citamos a: Pichon-Rivière (1977), con su reconocimiento de la importancia de los aspectos afectivos y de la subjetividad en los procesos de aprender; Sánchez (2004), con su énfasis en la recuperación del Sujeto; Díaz Barriga y Hernández (2002) y Coll (1996, 2003), con sus señalamientos sobre la importancia de la interacción en la construcción de la persona y del aprendizaje y la relación inseparable entre el aprendizaje y el contexto social; y autores ya mencionados como Rogers (1969), con sus hipótesis orientadoras sobre el aprender significativamente; Gendlin (1962, 1970), con su filosofía de lo implícito y el lugar del cuerpo en los procesos de cambio y aprendizaje; Freire (1982, 1984), con su énfasis en la educación como diálogo y en la praxis que implica una interacción viva entre acción y reflexión; Damasio (1996) con su provocador planteamiento sobre el pensar con todo el cuerpo; Moreno (1983, 2000, 2002, 2005), con su insistencia en darle un lugar propio a los sentimientos y al cuerpo en la educación y promover el diálogo con distintos autores. Otros referentes están en Blanco y Moreno (1979).

2. La propuesta metodológica y su puesta en operación

a) Los diferentes momentos y espacios de los proyectos.

Mencionamos que los PFP tienen dos proyectos: el proyecto de *aprender* y el proyecto de *intervención*. En el plan de estudios en operación, los PFP tienen cuatro momentos y espacios claramente diferenciados. Los describimos en la siguiente tabla.

TABLA 1. Los cuatro momentos de trabajo en los PFP.

Momento 1.- Intervención en un escenario fuera de la universidad (8 horas semanales)	Momento 2.- Planeación, revisión y reflexión sobre la intervención. Identificación de necesidades de aprendizaje (4 horas semanales)
Los estudiantes llevan a cabo un proyecto de intervención trabajando, por ejemplo, con alumnos de escuelas primarias en el desarrollo de habilidades de interacción social.	El profesor presenta el proyecto de intervención y se organizan equipos para realizarlo. Semanalmente los alumnos presentan sus planes de trabajo y un informe de lo que hicieron y de los resultados obtenidos. Exponen sus dudas y preguntas. Comentan sus aciertos. Identifican lo que necesitan conocer o aprender para hacer mejor su intervención.
Momento 3.- Teorías y herramientas para la intervención (4 horas semanales)	Momento 4.- Trabajo y estudio independientes del estudiante (8 horas semanales)
El profesor prepara una propuesta de trabajo que presumiblemente responderá a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes en el proyecto de intervención. A lo largo del semestre van haciendo las modificaciones necesarias al plan inicial, con base en los requerimientos de la intervención y de las necesidades de aprendizaje de los alumnos.	Los estudiantes realizan diversas actividades, unas dirigidas a la intervención y otras a aprender. Entre las primeras encontramos: planes de trabajo, elaboración de materiales y cuestionarios, búsqueda de ejercicios, desarrollo de habilidades específicas, etc. Entre las segundas están: buscar información, leer y estudiar textos, discutir con compañeros y profesores, entrevistar a profesionistas, etc.

Es importante señalar que estos cuatro momentos interactúan entre sí y que buscamos una adecuada relación entre ellos. Con este propósito estimulamos el diálogo frecuente entre los dos profesores de un grupo, mediado por la coordinadora de los proyectos. Resaltamos que el espacio de la Elaboración de la Experiencia Personal se cubre ahora con siete asignaturas que van del segundo al octavo semestre de la carrera. En la actualidad, los períodos académicos en la universidad duran 16 semanas en primavera y otoño y 8 semanas en el verano. Operamos los proyectos sólo en primavera y otoño. Esto significa que cada PFP tiene una duración de 32 semanas.

Un aspecto más que ha llegado a formar parte de nuestra metodología y operación es que los proyectos han de realizarse fuera del campus. Aprendimos de nuestra experiencia que cuando no es así los estudiantes esperan que los recursos que necesitan se los dé el Departamento. En otro escenario, si no les dan el material, lo consiguen y lo ven como parte de su trabajo. Una hipótesis que formulamos es que los estudiantes parecen actuar con más iniciativa cuando están fuera de la universidad que cuando están en un proyecto en la misma universidad.

Por lo mismo, un criterio de selección de proyectos es que se realicen fuera de la universidad, donde tengan que dar cuenta de lo que hacen a otras personas. En relación con los profesores, un criterio que hemos establecido es que un profesor de un grupo de PFP no puede, al mismo tiempo, laborar en la institución en la que se realiza dicho proyecto. Es una manera de evitar un posible conflicto de intereses.

b) Algunas diferencias entre prácticas y aprender por proyectos.

Para algunos colegas ha resultado difícil captar las diferencias que hay entre aprender a través de proyectos y las prácticas que usualmente se han hecho como parte de la formación de los psicólogos. Presentamos en la Tabla 2 algunas diferencias que hemos identificado entre las prácticas y lo que buscamos en los PFP. La columna de la izquierda refiere los mensajes que parecen captar los alumnos de los profesores, en relación con las prácticas. La columna de la derecha señala la visión en los PFP.

TABLA 2. Comparación de prácticas y lo propuesto en PFP.

Prácticas	PFP
Primero aprende la teoría y luego ponla en práctica en una situación concreta; muchas veces “artificial”, en el sentido de que importa sólo verificar si la teoría se aplica o no.	Primero interactúa con situaciones y problemas del contexto socioprofesional, y luego reflexiona sobre dichas situaciones y sobre tu hacer, y busca explicaciones o comprensiones en referentes teóricos (pensar y conceptos).
Primero <i>aprendes</i> , luego <i>haces</i> (el estudiante).	Primero <i>haces</i> (con lo que ya sabes) y desde ahí <i>aprendes</i> . Identificas dudas, preguntas y dificultades; con ellas realizarás un plan de acción para aprender. Buscamos una relación de influencia mutua entre acción y reflexión.
La práctica profesional es la aplicación de unas teorías.	En el ejercicio profesional pones en juego la historia personal y las experiencias, así como conocimientos y saberes en el sentido que los plantea Villoro (1984). Es mucho más que la aplicación de una teoría.
La práctica puede ser en un ambiente “artificial”, de laboratorio.	La actividad profesional es una <i>situación real</i> ; con personas a las que hay que atender y por lo mismo con una responsabilidad por lo que haces y sus efectos en ellas y en ti mismo.
Si la práctica sale mal pareciera que sólo afecta o repercute en la calificación.	Los resultados de la intervención afectan directamente a otras personas. Lo que hago no es un mero ejercicio académico. No sólo está en juego la calificación de la asignatura.

<p>Si hoy no pude hacer la práctica ¿la puedo reponer?</p>	<p>Si hoy no voy a trabajar en el proyecto ¿cómo afecta mi ausencia a las personas con las que estoy trabajando y a mis compañeros de grupo?</p>
<p>Hay una propuesta de acción o de actividades enfocadas exclusivamente al objetivo académico de la práctica. Por ejemplo, vamos a practicar habilidades de entrevista para desarrollarlas.</p>	<p>Hay un proyecto de un ejercicio profesional realizado en un contexto sociocultural, de acuerdo con las posibilidades de los estudiantes. Buscamos que los alumnos atiendan a una persona con su problemática y que además avancen en su aprendizaje de cómo interactuar, relacionarse y comunicarse con los consultantes para que les sea de ayuda en la resolución de alguna inquietud personal.</p>
<p>Cuando algo en el escenario dificulta hacer una práctica, ello es vivido, con frecuencia, con frustración y coraje por los estudiantes. Lo que sucedió no se convierte en asunto de reflexión y comprensión para tomar acciones que ayuden a modificar la situación, más allá del aspecto operativo o logístico. Podríamos decir que los alumnos (y a veces también los profesores) se quedan sólo con la frustración y el coraje.</p>	<p>Cuando hay dificultades en el escenario del proyecto y no se pueden realizar las actividades, hay que analizar lo que está pasando y lo que estamos haciendo, para tratar de comprender la situación. Utilizamos algunos referentes teóricos pertinentes. Luego hay que actuar, basados en la comprensión y el análisis, para transformar dicha situación. Nada de lo que sucede en el escenario es ajeno a la intervención que se realiza. Por lo mismo hay que examinarlo y comprenderlo.</p> <p>Todo lo que pasa es tema de reflexión, resolución y aprendizaje, en la perspectiva de un ejercicio profesional.</p>

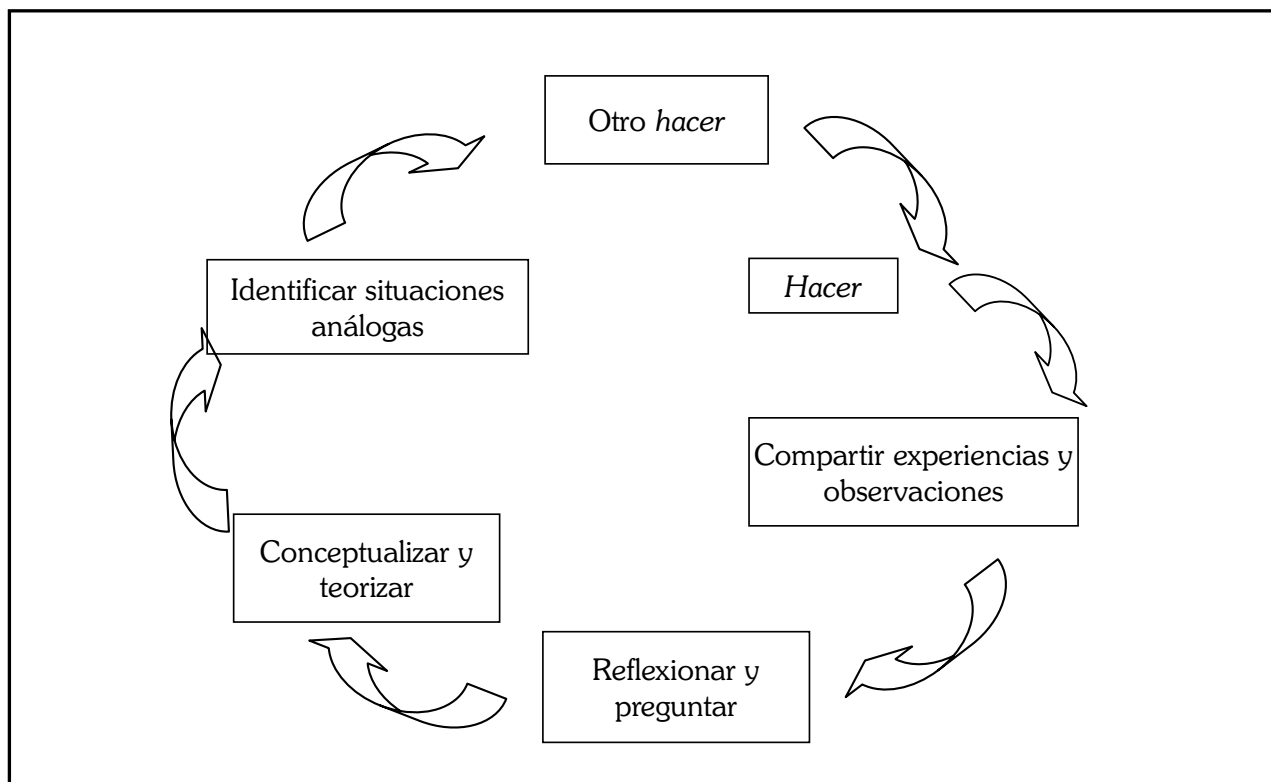
c) El ciclo del aprendizaje experiencial y el aprendizaje basado en resolución de problemas (ABRP).

Otros recursos conceptuales y metodológicos que hemos utilizado en los PFP son el *ciclo del aprendizaje experiencial* y la *metodología del aprendizaje basado en resolución de problemas* (ABRP). Con el primero expresamos las diversas acciones y momentos del proceso de aprender y algunas de las relaciones entre ellos. Por metodología entendemos un conjunto de criterios que orientan la selección de actividades y recursos para promover aprendizajes, de acuerdo con los propósitos establecidos y la comprensión operativa del proceso de aprender. En la experiencia hemos encontrado que hay distintos niveles de amplitud en la selección y uso de distintas metodologías. En nuestro caso, el nivel mayor está dado por el aprender por proyectos. Luego, en niveles más acotados, hay momentos en los que usamos la Metodología del Aprendizaje por Resolución de Problemas. Esta metodología del ABRP la utilizamos como un recurso orientador para organizar algunas de las etapas en el proceso de aprender relacionado con la intervención. El primer

recurso lo generamos a partir del trabajo de diversos autores, entre ellos Kolb y Fry (1975). Respecto al ABRP, el autor ha adaptado una propuesta de la Universidad de McMaster a la visión educativa de los PFP (MORENO, 2000).

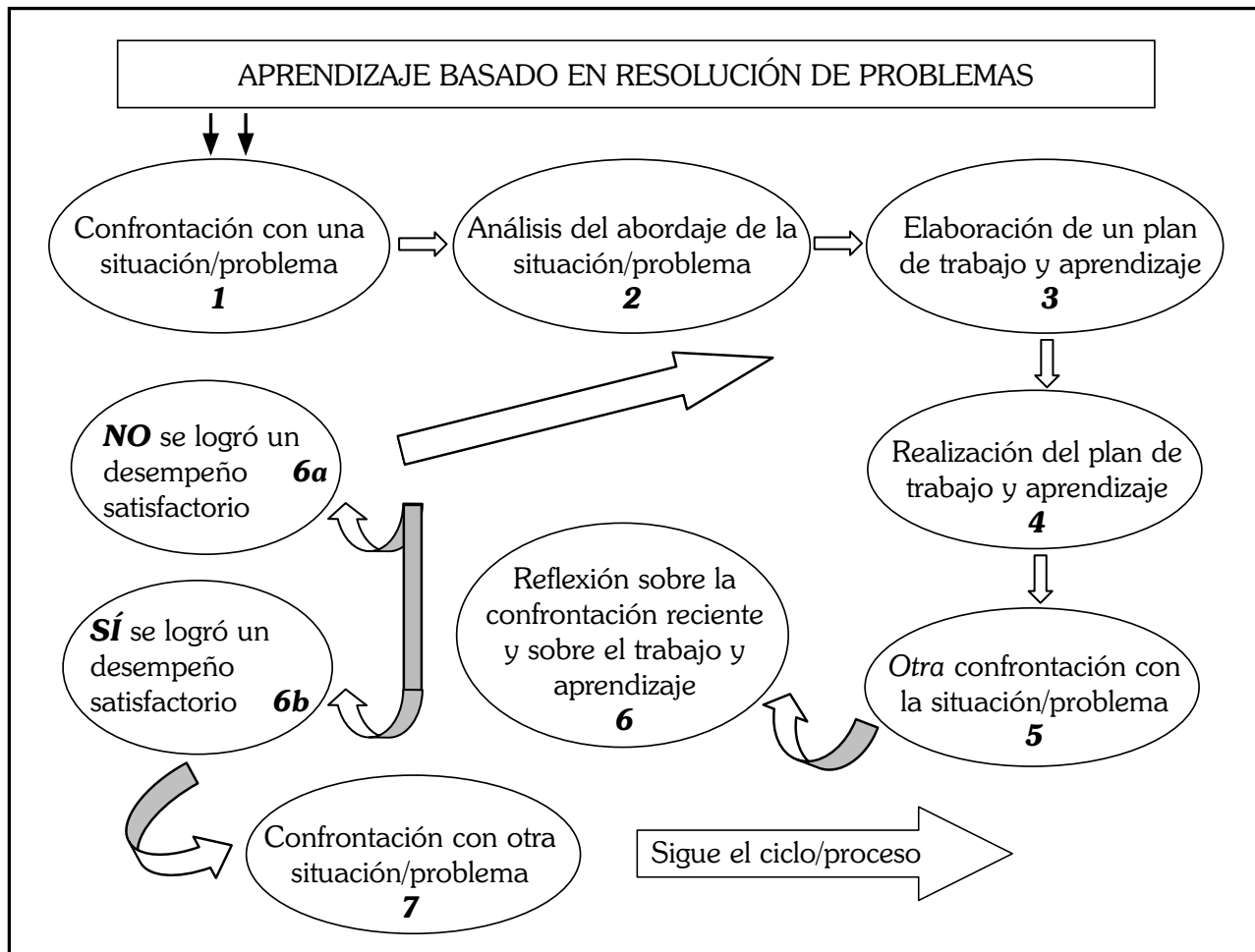
En el diagrama 2 representamos un ciclo de la espiral del *Proceso de Aprender Experiencialmente*.

DIAGRAMA 2. Ciclo del aprendizaje experiencial.



Partimos de *hacer* porque ello genera una vivencia corporalmente sentida (Gendlin, 1962, 1970) y desde ésta puede generarse un proceso de *compartir* que recupere y haga explícitos los *conocimientos, observaciones y experiencias* de los alumnos. Esto nos ofrece un material para *reflexionar* sobre las situaciones y las interacciones de los alumnos con ellas. Al reflexionar, se plantean *preguntas* que apuntan a una dirección de aprendizaje y búsqueda de respuestas y comprensiones. Desde ahí los estudiantes entran en diálogo con lo que otras personas han propuesto como posibles explicaciones o *teorías*. Así, las teorías son comprendidas como herramientas de un saber que puede ayudar a entender las situaciones humanas y a transformarlas en una cierta dirección (MORENO, 2005), como un *saber aplicable en situaciones análogas*. Mediante el ABRP se busca también propiciar una relación con sentido entre lo que se aprende en la universidad y las competencias requeridas en el ejercicio profesional.

DIAGRAMA 3. Ciclo del ABRP (MORENO, 2000).



d) Más allá de las metodologías.

Toda metodología utilizada en la formación profesional es un medio para lograr los fines educativos. Por lo mismo, hay que monitorear los efectos que se generan con su aplicación. Los datos obtenidos dan elementos de retroalimentación para hacer las modificaciones pertinentes o bien incorporar una metodología diferente. Un elemento esencial en los PFP es promover, cuidar y mantener las dos facetas del *proyecto de aprender* (aprender a aprender y desarrollar competencias), y también propiciar que el *proyecto de intervención* sea de beneficio para los destinatarios del proyecto. Respecto al primero, nos proponemos que los estudiantes:

- 1) Obtengan y construyan los conocimientos teóricos, metodológicos, instrumentales, interaccionales y relacionales necesarios para el ejercicio de la profesión. Nos movemos de una dirección de objetivos de aprendizaje hacia otra basada en competencias. Enfatizamos la integración de diversas

dimensiones de los aprendizajes y la implicación de un saber hacer reflexionado puesto en juego en el ejercicio profesional.

- 2) Aprendan a aprender y a desarrollar su autonomía, reconociéndose a sí mismos como sujetos y autores de su vida.

Con esta propuesta de trabajo logramos *integrar* y propiciar la *interacción* de varios elementos que consideramos de gran importancia en el proceso educativo:

- Las situaciones particulares de un ejercicio profesional. Partimos de la realidad socioprofesional y nos mantenemos en interacción con ella. Es un aprendizaje situado.
- Ese contacto con la realidad genera una necesidad y un interés por aprender. Esto propicia que surja la motivación adecuada en los estudiantes y que puedan percibir el valor que para ellos tiene aprender, saber y conocer.
- De esta manera se dan condiciones adecuadas para que el aprendizaje sea realmente significativo –en un sentido multidimensional que incluye lo corporalmente sentido, los sentimientos, las cogniciones, las valorizaciones y los referentes socioculturales– y educativo.
- Los alumnos van aprendiendo a aprender, a reconocer saberes y a construir conocimientos valiosos para afrontar problemas y situaciones propios de la profesión.
- Buscamos la transferencia de los aprendizajes a situaciones análogas, que los estudiantes sepan encontrar nuevas respuestas y diversos modos de interacción.
- Adicionalmente, en el proceso los estudiantes descubren que aprenden de sus experiencias y en la interacción con sus compañeros. Tienen la oportunidad de experimentar el trabajo colaborativo.

e) Los profesores.

La experiencia en los PFP también nos ha llevado a distinguir diferentes roles de los profesores. Frente a una visión convencional que ve a un profesor como una persona que presenta información a los alumnos, les hace algunas preguntas y les plantea problemas sobre los cuales hace exámenes para evaluar y calificar, trabajar como profesor en los PFP requiere ir más allá de esas funciones. En la siguiente tabla presentamos algunos de los roles y funciones que desempeña un profesor en los PFP.

TABLA 3. Roles y funciones de los profesores en los PFP.

Roles	Funciones	Conocimientos/habilidades/actitudes requeridos
<p>ASESOR</p> <p>Como asesor el profesor se pregunta...</p> <p><i>¿Qué le puedo sugerir al alumno para que tenga un mejor desempeño en el proyecto de intervención?</i></p>	<p>Orienta a los alumnos para que tengan un buen desempeño en el proyecto de intervención y aprendan lo necesario para su desempeño profesional. Comparte sus experiencias, conocimientos y competencias para que los alumnos aprendan de ellas y los pongan en juego en sus interacciones con las personas que atienden.</p>	<p><i>Conocer...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Las características de la asesoría. • La ubicación académica del alumno en su proceso de formación. • Las competencias requeridas para realizar adecuadamente el proyecto de intervención. • Las características personales de los estudiantes. • Los requerimientos de las diversas tareas a realizar en los PFP. <p><i>Habilidad para...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • La comunicación y las relaciones personales. • La escucha comprensiva. • Captar problemáticas y proponer soluciones pertinentes. • Orientar procesos personales. <p><i>Actitudes como...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y escucha empática. • Firmeza para mantener el encuadre de trabajo. • Respeto por los estudiantes.
<p>FACILITADOR</p> <p>El facilitador se pregunta...</p> <p><i>¿Cómo puedo promover el aprendizaje significativo educativo de los estudiantes? ¿De qué recursos me puedo apoyar para que aprendan?</i></p>	<p>Promueve que haya un ambiente adecuado para que los estudiantes aprendan significativamente.</p> <p>Interactúa con ellos para propiciar que aprendan lo necesario para su formación profesional y desempeño en las actividades del proyecto de intervención. Además, provee a los alumnos de recursos para aprender y orienta su aprovechamiento.</p> <p>Promueve relaciones grupales que favorezcan la colaboración y el trabajo de equipo. Resuena con las inquietudes personales de los estudiantes, al tiempo que los orienta a conseguir resultados valiosos en términos de aprendizajes.</p>	<p><i>Conocer...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferentes formas de facilitar procesos de aprendizaje. • La dinámica y estructura de grupos de trabajo y de aprendizaje. • Los ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos. <p><i>Habilidades para...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Estructurar el proceso grupal de trabajar y aprender. • Promover la integración de las diferentes dimensiones de los aprendizajes y conocimientos. • Retroalimentar las actividades de los alumnos. • Generar condiciones psicosociales favorables para el aprender significativamente. • Estimular la autodirección en el proceso de aprender. • La comunicación y las relaciones interpersonales. <p><i>Actitudes como...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apertura al diálogo y a la escucha comprensiva. • Atención a las necesidades de aprendizaje del grupo. • Aceptación y comprensión de las situaciones en las que los alumnos se encuentren. • Compromiso con el proceso de aprender de los alumnos. • Valoración del desarrollo personal.

<p>MEDIADOR</p> <p>El mediador se pregunta...</p> <p><i>¿Cómo puedo propiciar que los involucrados en un conflicto lleguen a un acuerdo de beneficio mutuo?</i></p>	<p>Mediador ayuda a resolver conflictos de manera constructiva y benéfica para todos.</p> <p>Escucha comprensivamente a los estudiantes en conflicto para entender sus respectivos puntos de vista, con sus matices afectivos y valorales.</p> <p>Promueve que ellos a su vez comprendan sus propias posiciones y que haya un proceso de búsqueda de soluciones que satisfagan a todos los involucrados.</p>	<p><i>Conocer...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Las características de la mediación. • Diferentes estrategias para mediar situaciones conflictivas. • Sobre la naturaleza y características de los conflictos. • Alternativas de ganar-ganar en la solución de conflictos. <p><i>Habilidad para...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Manejar conflictos. • Analizar los conflictos; tener presente los aspectos objetivos y tratar apropiadamente las cuestiones emocionales de las personas en disputa. • Propiciar una atmósfera y estructura que maximice las posibilidades de alcanzar un acuerdo. <p><i>Actitudes como...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar comprensivamente. • Paciencia y tolerancia. • Respeto por las decisiones de los involucrados.
<p>CONSULTOR</p> <p>El consultor se pregunta...</p> <p><i>¿Cómo promuevo que el estudiante se haga las preguntas pertinentes y aproveche sus recursos personales para proponer y encontrar respuestas adecuadas a las situaciones y a los problemas que enfrenta?</i></p>	<p>Es sensible a la cultura de su consultante respecto a cómo aborda los problemas. Intenciona que el estudiante desarrolle competencias para identificar, describir y proponer soluciones a problemas o situaciones novedosas, haciendo uso de sus recursos. Se trata que el alumno aprenda a pensar por sí mismo y a fundamentar sus decisiones y acciones.</p> <p>Ayuda a identificar y generar nuevos recursos que pueda aprovechar el estudiante para encontrar las soluciones que busca. Orienta su trabajo a que el estudiante desarrolle competencias para identificar y resolver los problemas que enfrenta.</p>	<p><i>Conocer acerca de...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los procesos de consultoría y diferenciarlos de los de asesoría. • Los procesos de identificación y resolución de problemas. Lo que ayuda y lo que estorba. • Cómo alentar la autonomía y la autodirección en el trabajo profesional. <p><i>Habilidad para...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Propiciar que los alumnos aprendan a: identificar problemas y buscar soluciones a los mismos; a hacer uso de sus recursos y a generar otros adicionales. • La comunicación efectiva y la negociación. • Supervisar, coordinar y dirigir equipos de trabajo. • Facilitar procesos de trabajo en equipo. <p><i>Actitudes como...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Apertura a diferentes puntos de vista. • Respeto a las personas. • Creatividad. • Escucha comprensiva. • Confianza en las capacidades de los alumnos.

En la actualidad seguimos trabajando en la formulación de las competencias requeridas para los distintos roles de los profesores. Estos roles plantean a su vez nuevos requerimientos. Necesitamos formar profesionales competentes para: a) promover el aprendizaje de los alumnos a través del trabajo por proyectos, b)

asesorar a los estudiantes en la realización del proyecto de intervención, c) realizar las gestiones necesarias, con la institución y las personas, para la buena marcha de los proyectos, y d) interactuar con la coordinación docente de los PFP en la Universidad y con los demás profesores para realizar un trabajo colaborativo.

3. Algunos resultados y evaluaciones

Cuando se vive una experiencia tan compleja como la de los proyectos, podemos sentir su impacto en distintos aspectos de nuestro quehacer profesional y universitario y percatarnos de su influencia en otros ámbitos de nuestra vida. En este apartado mostramos nuestras apreciaciones y reflexiones.

a) A nivel institucional.

Nuestra experiencia en los PFP tiene múltiples facetas. Vemos la influencia que ha tenido la propuesta, tanto en el ámbito institucional, como en la elaboración del plan de estudios actual de la licenciatura en psicología. La experiencia del trabajo en proyectos en psicología, también influyó para que se insistiera en que todos los planes de estudio tuvieran un mínimo de créditos dedicados a aprender y trabajar por proyectos. Ciertamente, encontramos una diversidad de comprensiones de lo que esto significa, junto con diversas disponibilidades para incursionar en una forma de trabajo educativo que algunos colegas veían como desconocido y lejano. Licenciaturas cuyos planes de estudio ya incluían algún tipo de práctica o de experiencia profesional fuera de la universidad, acogieron de buen grado esta invitación y ampliaron los espacios dentro de sus planes de estudio para hacer un trabajo por proyectos, en el modo particular de cada uno.

Aclaremos que, en nuestro departamento, no tenemos una conceptualización homogénea respecto a lo que implica este modo de aprender y trabajar por proyectos. Cada quien ha ido incorporando sus propias experiencias y cada equipo tiene la posibilidad de hacer su propuesta y trabajar conforme a ella. En nuestro equipo en particular, continuamos precisando y caracterizando la propuesta, generada originalmente hace seis años, adaptada ahora a las condiciones más ventajosas que nos ofrece el nuevo plan de estudios. Esta forma de trabajar nos ha mantenido en un proceso continuo de acción, reflexión, aprendizaje y transformación.

b) En los estudiantes y profesores; resultados de algunas evaluaciones.

Nuestra participación en los PFP ha generado inquietudes por desarrollar procesos de evaluación sistemática de la propuesta. Tres profesores han hecho su tesis de maestría sobre el tema. Dos están terminadas (CERVANTES, 2004 y RAMÍREZ, 2007); otra está en su etapa final. Actualmente está en revisión una tesis de maestría en Desarrollo Humano sobre el proceso de aprendizaje en los proyectos. Seis profesores presentaron al menos una ponencia en el Segundo y Tercer Foro de Innovación Educativa realizados en el ITESO en junio de 2002 y de 2003. Asimismo, encontramos la participación de los estudiantes como colaboradores en algunas de las investigaciones realizadas y como responsables de otras, asesorados por sus profesores. Referimos algunos testimonios de los estudiantes que han sido recogidos en la evaluación realizada por Cervantes (2002), así como afirmaciones en relación con los PFP que se indagaron.

- › La presencia de un educando que existe y vive en relación directa con el mundo y la realidad en la que está inmerso, y que en un trabajo y aprendizaje como éstos se construye en tanto persona y también como profesional.

“Estar en contacto con el escenario, o con las personas que conforman éste y que son con quienes trabajamos, no es fácil, por lo que desde ahí comenzó mi aprendizaje. Encontrar la manera más adecuada de llegar a estas personas, buscar la forma de establecer una comunicación, conocer diferentes actitudes, conocer lo que tengo para compartir”.

- › La posibilidad de generar aprendizajes mediante un cuestionamiento que problematice, que genere el movimiento hacia la búsqueda y la indagación; que permita que el otro tenga la libertad; que le comprometa como un ser que participa de manera directa en sus aprendizajes y su formación.

“Iniciar este proyecto me entusiasmó y motivó bastante. Las expectativas con las que empecé resultaron muy alejadas de la realidad, e incluso fantásticas. Pero eso no significa fracaso, el encuentro con la realidad y la destrucción de mitos es algo inherente al crecimiento y al aprendizaje”.

- › La disposición de un espacio en donde se hace un lugar a la experiencia vivida en la relación con los otros (compañeros y consultantes) y en las demás esferas que conforman la vida de los estudiantes desde una perspectiva educativa.

“No cabe duda que deslindar a la persona de su trabajo es una utopía, siempre las experiencias y la personalidad acompañan al individuo en todo su estar y hacer”.

- › La libertad de una búsqueda y contacto con lo otro y con los otros; recursos siempre presentes en el entorno y que nos abren posibilidades de respuesta a la pregunta, al cuestionamiento, a la duda.

“Termino este semestre con más preguntas que respuestas; aún no termino de definir el quehacer del psicólogo, ni yo como psicóloga qué. No se qué se hace y cómo se hace, o dónde meto mis prejuicios cuando estoy acompañando al otro, en cómo vive sus despedidas y los duelos. Pienso que cada experiencia es única y hay que vivirla con todo y con todo lo que viene”.

En el semestre de primavera de 2003, se realizó otra evaluación de los PFP, (CASILLAS, 2003). Uno de los propósitos fue contrastar las expectativas e inquietudes que reportaban los estudiantes acerca de los PFP al iniciar el período académico, con lo que consideraban qué habían logrado al final. Aplicó un “Cuestionario de apreciación inicial” y un “Cuestionario de apreciación final” a los estudiantes incluidos en los 15 grupos de proyectos. Los cuestionarios tienen reactivos referidos a: los aprendizajes que los estudiantes reportan como valiosos (los esperados y los logrados); al tipo de aprendizaje obtenido (procedimental, conceptual, actitudinal u otros); los recursos que el profesor les proporcionó o no para lograrlos, y a los beneficios sociales de sus intervenciones. Se presentan resultados parciales, obtenidos de una muestra de 94 estudiantes, de un total aproximado de 225 alumnos. Se agrupan en tres categorías: a) *mayor frecuencia*, b) *frecuencia intermedia*, y c) *menor frecuencia*.

Más de la mitad de las respuestas iniciales de los estudiantes, se incluyen en los resultados de la categoría de *mayor frecuencia*. Encontramos en esta categoría las respuestas de los estudiantes que tienen como expectativa (o necesidad) desarrollar aprendizajes procedimentales, los referidos al hacer, al desarrollo de habilidades (más que a aprendizajes conceptuales, personales o de otra índole). Al finalizar el período académico, ésta es también la categoría de respuesta de *mayor frecuencia*, lo que indica que los estudiantes consideran que sí obtuvieron estos aprendizajes al cursar el PFP.

En el año 2004, Cervantes realizó una investigación con el objetivo de conocer si los alumnos en los PFP obtenían aprendizajes sobre el ejercicio de su profesión. Se dio seguimiento a dos grupos durante el período de otoño de 2002. Los resultados encontrados confirmaron que los PFP: a) ofrecen un espacio para la interacción de los estudiantes con el entorno social y profesional; b) propician en los alumnos una confrontación entre su formación profesional y las demandas que el entorno laboral les plantea; c) posibilitan la generación de nuevos aprendizajes

mediante las experiencias vividas; y d) promueven que los estudiantes aprendan a desarrollar nuevas formas de interacción con situaciones socioprofesionales. Otros resultados apuntan a la necesidad de que los profesores desarrollen nuevas competencias en su trabajo en los proyectos. Es decir, la propuesta les plantea requerimientos para los que los profesores no siempre están preparados. Con esto constatamos la necesidad de llevar a cabo procesos de formación para el profesorado. También se encontró que los proyectos retroalimentan a los procesos formativos de los alumnos y al plan de estudios de Psicología.

Durante el otoño de 2005, se evaluaron algunas de las ideas básicas de los PFP en su aplicación a la asignatura “Entrevistar en Psicología” (CERVANTES, 2007). En la evaluación se incluyeron 10 grupos con estudiantes de 3er semestre y 10 profesores. Se aplicó un ensayo con preguntas guía a 5 grupos y un cuestionario a los otros 5. La muestra fue del 71% del total de estudiantes y el 100% de los profesores. Algunos de los resultados más sobresalientes señalan que el 95% de los estudiantes reconocen que su interacción con las personas en contexto socioprofesional les generó aprendizajes que son de utilidad para el ejercicio de la profesión. Con un porcentaje similar, encontramos que partir de la experiencia de interactuar con otros para realizar procesos de problematización y de reflexión teórica, facilitó la vinculación de los elementos teóricos y metodológicos. Otros resultados señalan que promover la reflexión sobre las diversas interacciones de los estudiantes, y la identificación, descripción y aplicación de elementos conceptuales a estas interacciones, son elementos generadores de aprendizajes valiosos para el desempeño profesional. Estos resultados van en la línea de lo señalado por Moreno (2005). También con una frecuencia alta (más del 90%) encontramos las respuestas que refieren que la retroalimentación del profesor sobre el desempeño de los estudiantes, el diálogo participativo con ellos y con los compañeros, son importantes para lograr los aprendizajes. Con un porcentaje del 87% de las respuestas, encontramos que los aprendizajes que obtienen los estudiantes son importantes para ellos y les mueve el interés por seguir aprendiendo. En base a esto, podemos decir que los estudiantes logran aprendizajes que son significativos y educativos; es decir, aprendizajes integrados por los alumnos, valiosos para su desarrollo personal y profesional.

Sólo el 13% de los alumnos reconoció que sus dimensiones personales (afectivas, valorales, actitudinales, emocionales y relacionales) se ponen en juego en el ejercicio de la profesión. Será necesario hacer una nueva evaluación, en los últimos semestres, para apreciar si hay un cambio significativo en el reconocimiento de los estudiantes a cómo dichas dimensiones personales entran en juego en su formación y ejercicio profesional, ya que esto es algo que esperamos que suceda en su formación.

Finalmente, mencionamos también la tesis de dos alumnas, que evaluaron cualitativamente el trabajo de los PFP utilizando Grupos Focales (GUÍZAR y URDAPILLETA, 2002). Su propósito fue identificar los factores, en alumnos y en profesores, que pueden ayudar a evaluar el trabajo en los proyectos, así como las dificultades para ello. En términos generales, encontraron que la evaluación de los procesos educativos no siempre es valorada como algo necesario, y que es importante que estudiantes y profesores primero reconozcan la necesidad de evaluar sus experiencias educativas, para posteriormente irles incorporando en procesos de evaluación constante.

Conclusiones

Nuestra experiencia en los PFP ha sido rica en aprendizajes y experiencias. Seguimos reflexionando, cuestionando y recreando juntos, también recuperando elementos que nos permitan enriquecer las propuestas educativas que vamos generando. Si bien ahora los PFP no son lo mismo que en 2001, confirmamos algunos de los elementos que los componen, como es la diferenciación entre el *Proyecto de Aprendizaje* y el *Proyecto de Intervención*. Esto ha permitido que los profesores tengan mayor claridad sobre aquello que han de facilitar, orientar, asesorar, etc., el momento en el que han de hacerlo y las modalidades de interacción pertinentes para ello. De igual manera, los estudiantes saben que cuando están realizando actividades del *proyecto de aprendizaje*, el énfasis está en su persona y en los procesos de aprender, mientras que cuando participan en actividades de la *intervención*, pasan a un relativo segundo plano y dan prioridad a la persona destinataria de la intervención y al beneficio social que puedan brindar. Hay elementos de reciente incorporación. Por ejemplo: hemos dividido el trabajo del PFP en 3 fases, con el objeto de hacer más aprehensible una experiencia sumamente compleja. Esto ha facilitado identificar los objetivos de cada una de las fases, las actividades que implican, los resultados esperados y la manera de evaluarlos, tanto en términos de los aprendizajes y competencias que los estudiantes han de desarrollar, como en lo referente a la intervención y las estrategias de inserción y gestión que se requieren.

Otra tarea importante es la construcción de un concepto de competencias que refleje los elementos que consideramos, no sólo valiosos en la educación, sino inherentes al proceso mismo de educar, como son: los sentimientos, valores, sensaciones corporales, simbolizaciones y representaciones personales, entre otros, y la manera de promover estas competencias en cada uno de los espacios de los proyectos. Los PFP nos siguen presentando nuevos retos. Algunos de éstos son: arriesgar, tanto los profesores como los estudiantes, nuestras posiciones de

seguridad en el territorio conocido y estar dispuestos a seguir un proceso de co-creación con los usuarios de las intervenciones. Agregamos el esfuerzo implicado para presentar planes de trabajo y de intervención que sean valiosos y viables, con los recursos que contamos. Todo esto tiene sus grados de dificultad. Sin embargo, en la medida en que apreciamos más el valor y el impacto educativo de esta propuesta, los que participamos en ella nos sentimos convocados a compartir la vida, el trabajo, el aprendizaje y las experiencias, al tiempo que aprendemos sobre la formación y el desempeño del psicólogo hoy en día, en un compromiso por construir una sociedad más justa.

Referencias bibliográficas

- BLANCO, R. y MORENO, S. (1979). "Un enfoque humanista en la enseñanza de la psicología". *Boletín DIDAC, Universidad Iberoamericana, otoño, serie roja, no. 3*, 71-80.
- CASILLAS, E. (2003). *Evaluación de los PFP y PIP*. Academia de Proyectos. Departamento de Salud, Psicología y Comunidad, ITESO. Resultados preliminares.
- CERVANTES, S. (2002). *Los proyectos de Formación e Integración Profesional; experiencia y aprendizajes*. 2º. Foro de Innovación Educativa ITESO. Junio de 2002.
- CERVANTES, S. (2004). *Un momento en la vida de estudiantes y docentes en los Proyectos de Formación profesional de la Licenciatura en Psicología del ITESO*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Ciencias de la Educación. Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio. SEP. Zapopan, Jal.
- CERVANTES, S. (2007). "La interacción social y el desarrollo de competencias profesionales: una puesta en práctica en el ejercicio de entrevistar". *Trabajo presentado en el VI Congreso Nacional de Psicología Social de la Sociedad Mexicana de Psicología Social*. 26 de Agosto. ITESO.
- COLL, C. (1996). "Constructivismo y planeación escolar; ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos desde la misma perspectiva epistemológica". *Anuario de Psicología*, Núm. 69. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- COLL, C. (2003). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós Mexicana.
- DAMASIO, A. R. (1996). *El error de Descartes. La razón de las emociones*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw Hill, 2ª. Ed.

- FREIRE, P. (1982). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo Veintiuno Editores. (Publicado originalmente en 1970).
- FREIRE, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- GENDLIN, E. T. (1962). *Experiencing and the Creation of Meaning. A philosophical and psychological approach to the subjective*. New York: The Free Press of Glencoe.
- GENDLIN, E. T. (1970). "A Theory of Personality Change". En J. T. Hart y T.M. Tomlinson (Eds.). *New Directions in Client-Centered Therapy* (pp. 70-94). Boston: Houghton Mifflin.
- GUÍZAR, Y. y URDAPILLETA, M. (2002). *La Evaluación de la Evaluación: una propuesta para promover que alumnos y maestros valoren la evaluación como parte importante del proceso educativo*. Tesis para obtener la Licenciatura en Psicología, ITESO, Departamento de Salud, Psicología y Comunidad.
- KOLB, D. y FRY, R. (1975). "Toward an applied theory of experiential learning". En C. Cooper (Ed.). *Theories of Group Process*. London: John Wiley.
- MORENO, S. (1983). *La educación centrada en la persona*. México: El Manual Moderno, 2ª Ed.
- MORENO, S. (1990). "Roles, carencia de habilidades y angustia: tres obstáculos para el aprendizaje participativo". *Congruencia, Revista Argentina del Enfoque Centrado en la Persona*, octubre, no. 5, 15-21.
- MORENO, S. (2000). *Guía del aprendizaje participativo. Orientación para estudiantes y maestros*. México: Trillas, 6ª reimp.
- MORENO, S. (2001). *Presentación de los Proyectos de Formación Profesional*. Documento inédito. ITESO, Departamento de Salud, Psicología y Comunidad.
- MORENO, S. (2002). "De cómo los sentimientos tienen un lugar en la educación". *Revista Sinéctica*, 19, 67-76.
- MORENO, S. (2004). "Compartir un sueño. Compartir una utopía. Los Proyectos de Formación y de Integración Profesional". *Ponencia presentada en el 2º. Foro de Proyectos. ITESO, Licenciatura en Psicología, Departamento de Salud, Psicología y Comunidad*.
- MORENO, S. (2005). "Un diálogo entre la práctica y la teoría". *Revista Sinéctica*, 25, 89-97.

- PICHON-RIVIÈRE, E. (1977). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (1)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- RAMÍREZ, L. F. (2007). *Interacciones sociocomunicativas en espacios educativos: Una experiencia de aprendizaje por proyectos*. Tesis para optar por el grado de Maestría en Comunicación, Universidad de Guadalajara, abril.
- ROGERS, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Boston: Charles E. Merrill Publishing.
- SÁNCHEZ, A. y MORENO, S. (2002). "Los Semestres de Campo: La experiencia de la licenciatura en psicología". Trabajo presentado en el 2º. Foro de Innovación Educativa del ITESO, el 13 de Junio.
- SÁNCHEZ, A. (2004). "La aventura". *Sinéctica*, 24, febrero-julio, pp. 49-60.
- VILLORO, L. (1984). *Creer, saber, conocer*. México: Siglo Veintiuno Editores, 2ª. Ed.