



FORMACIÓN DOCENTE E IDENTIDADES ACADÉMICAS. UN ESTUDIO COMPARATIVO DE PROYECTOS INNOVADORES EN LA ENSEÑANZA DE LA PSICOLOGÍA

Gustavo Parra Ramírez

UIICSE, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

Abdiel Buelna Chontal

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM

Melisa Yolanda Pasos Osnaya

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Área temática: Procesos de Formación.

Línea temática: Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos (niños, adolescentes, jóvenes).

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

Resumen:

La presente ponencia resulta de un avance inicial de la línea de investigación “Formación docente e identidades académicas. Un Estudio comparativo de proyectos innovadores en la enseñanza de la psicología” del proyecto Teorías, problemas y experiencias en torno a la formación de los profesores de nivel superior. El objetivo que rigió los avances aquí mostrados fue analizar el contexto histórico-institucional que dio origen a estos proyectos: los procesos de institucionalización disciplinaria de la psicología y la institucionalización de las innovaciones educativas que se desarrollaron en los años setenta (ENEP Iztacala y Zaragoza). Para cumplir con el objetivo se realizó un análisis cualitativo de contenido y un análisis temporal, en cronologías y sincronías, de documentos oficiales y publicaciones de la UNAM, textos sobre la historia de la UNAM y de la historia de la Psicología en México. Se concluyó que los discursos de innovación educativa en el ámbito universitario desde la segunda mitad de los sesenta y los setenta creó una coyuntura que permitió la emergencia de proyectos innovadores en psicología, principalmente de corte conductual. Además se concluye que la puesta en marcha de estos proyectos estuvo marcada por una tensión entre los discursos de innovación, la constitución identitaria de la psicología, las presiones políticas de fuera de la institución, los afanes e intereses de quienes impulsaban los proyectos y las contingencias en la búsqueda de su consolidación.

Palabras clave: Formación docente, innovación educativa, psicología, ENEP Iztacala, ENEP Zaragoza.

Introducción

En este trabajo se presentan los primeros avances de la línea de investigación “Formación docente e identidades académicas. Un estudio comparativo de proyectos innovadores en la enseñanza de la psicología” –dentro del proyecto PAPIIT IN406019, con financiamiento de la DGAPA, UNAM, Teorías, problemas y experiencias en torno a la formación de los profesores de nivel superior-, cuyo objetivo general es estudiar los efectos que tuvieron los procesos de formación docente, formales e informales, en la construcción de identidades académicas en dos proyectos innovadores en el campo de la formación de psicólogos que se pusieron en marcha en la década de los años setenta en la UNAM: Psicología Iztacala y Psicología Zaragoza. Iniciamos el abordaje de este objetivo general con el estudio de dos problemáticas ligadas al mismo, que tienen la función de ofrecer un contexto histórico-institucional del que se pueden extraer conjeturas explicativas para nuestros propósitos analíticos: los procesos de institucionalización disciplinar de la psicología dentro del ámbito universitario y la institucionalización de los proyectos de innovación educativa que dentro de ese mismo campo se dieron en la UNAM en la década de los setenta (las prácticas pedagógicas, los diseños curriculares y los programas de formación docente). Así, en este avance nos hemos concentrado en hacer una reconstrucción histórica del periodo previo a la fundación de las, entonces, Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, campus Iztacala y Zaragoza, con el objetivo de analizar las condiciones histórico-institucionales de estos, en su momento, novedosos proyectos de formación en el campo de la psicología, que se apuntalan en apuestas específicas de desarrollo curricular y formación docente.

Método

Para ofrecer una comprensión de estas problemáticas que enmarcaron y permitieron la puesta en marcha de los proyectos de psicología en Iztacala y Zaragoza, optamos por hacer una investigación documental recuperando materiales como: documentos oficiales y publicaciones de la UNAM correspondientes a los rectorados de Javier Barros Sierra, Pablo González Casanova y Guillermo Soberón; textos sobre historia de la UNAM; artículos y libros sobre historia de la Psicología en México. El análisis de estos documentos se llevó a cabo siguiendo una doble estrategia: el análisis cualitativo de contenido (Cáceres, 2003) para la construcción de temáticas y categorías; y el empleo de la temporalidad a partir de la elaboración líneas cronológicas y sincrónicas de los eventos que hemos considerado relevantes para nuestro estudio. Del entrecruzamiento de estas dos estrategias determinamos tres dimensiones de análisis, en una lógica de niveles macro, meso y micro:

1. Procesos de modernización de la UNAM: los proyectos académicos de estos rectorados y los cambios institucionales a que dieron lugar.
2. La consolidación de la Psicología como disciplina en México: evolución del currículo de la psicología en la UNAM, paradigmas dominantes y modelos docentes.

3. Proyectos de innovación educativa en el campo universitario: creación de nuevas instituciones, reformas curriculares, propuestas de prácticas pedagógicas y programas de formación docente, y su impacto en los proyectos que forman parte de nuestro objeto de estudio.

Desarrollo

En este apartado presentaremos los principales resultados obtenidos gracias a estas estrategias de análisis, haciendo énfasis en la consolidación de la psicología como disciplina independiente, proceso ligado al estatus de paradigma dominante que alcanzó la teoría conductista dentro de este campo de conocimiento, que ubicamos en el contexto de una serie de proyectos innovadores que buscaban institucionalizarse dentro de la UNAM en la década de los años setenta. En lo particular, estos proyectos dejarán su impronta en las concepciones de trabajo docente y en los procesos de formación, actualización y capacitación de los académicos universitarios, elementos que posibilitan una construcción identitaria. En ese sentido, esta investigación plantea que “las instituciones contribuyen a los procesos de estructuración de los sujetos a partir del desarrollo de disposiciones y procedimientos que les permiten la adquisición de referentes de identificación con las representaciones simbólico-imaginarias de las instituciones” (Parra, 2011, p. 3).

Asimismo, podemos adelantar que el signo que caracteriza el desarrollo de la educación superior en México durante esa década son los discursos del cambio y de la innovación, entendidos como una mejora o superación con respecto a una condición que se considera caduca, inoperante o deficiente, para alcanzar otra que se califica como deseable. Buena parte de estos cambios serán impulsados por autoridades educativas (es el caso de los tres rectores aquí considerados) o por líderes o grupos académicos (como es el caso del proyecto conductista en el campo de la psicología mexicana). En el primer caso, se trata de reformas educativas que implican una serie de modificaciones de la estructura institucional como condición necesaria para impulsar el proyecto académico planteado: “Se trata de un cambio a un nivel más amplio, y dicha extensión, en términos cuantitativos, está determinada por las dimensiones del sistema al que afecta y por el número de elementos involucrados” (Medina, 1999, p. 13). En el segundo caso, se trata de *innovaciones* que buscan impulsar “ideas, concepciones, estrategias, prácticas, contenidos, redefiniciones de funciones y recomposiciones organizativas de la escuela” (Medina, 1999, p. 13). Pero es importante tomar en cuenta que, en cualquiera de los dos casos, detrás de todo proyecto de cambio se mueven una serie de intereses, de fuerzas con visiones muchas veces encontradas, que responden a las condiciones sociales e institucionales del momento; es decir, la innovación también debe estudiarse como la lucha por impulsar un proyecto político-académico que plantea una visión de futuro. Esta condición compleja de los procesos de innovación en el campo educativo hace que siempre exista una distancia entre lo planeado y lo realizado, entre el proyecto original y sus resultados durante el proceso de concreción institucional. Estas consideraciones forman parte del análisis que aquí presentamos.

Procesos de modernización de la UNAM

A partir de la década de los sesenta, México experimentó transformaciones económicas, políticas y sociales importantes bajo los efectos del modelo de desarrollo estabilizado. Durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz se impulsa una política para hacer de la educación una palanca al servicio del desarrollo económico, lo que obliga a redefinir el papel de las universidades como proveedoras de los profesionales que demanda el proyecto desarrollista urbano-industrial. La estrategia para alcanzar estas metas se deposita en la planificación; así, durante este gobierno se crean la Comisión Nacional para la Planeación Integral de la Educación (1965) y el Centro de Planeación Nacional de la Educación Superior (1968). En este contexto, durante el rectorado de Javier Barros Sierra en la UNAM (1966-1970) se propone una reforma académico-administrativa para lograr que la educación superior sea un estímulo decisivo al desarrollo del país, lo que “sólo se podrá lograr en función de la capacidad de las universidades para dar una mayor y mejor educación científica, que conjugue los conocimientos técnicos con la responsabilidad social” (González, 2013, p. 423-424). Así, se crearon la Comisión Técnica de Planeación Universitaria (1966), la Comisión para los Nuevos Métodos de la Enseñanza (1969) y el Centro de Didáctica (1969); pues las nuevas políticas universitarias requerían tanto de una conducción de la institución bajo los criterios de eficiencia que asegura la planificación estratégica; como de la profesionalización de su personal académico para las nuevas tareas que se le demandarían, a través de la formación de docentes e investigadores de carrera, de la generación de modelos educativos innovadores a partir de la revisión de planes y programas de estudio y de la capacitación docente. Este último aspecto es especialmente importante porque en los años sesenta la UNAM comienza a vivir el impacto del crecimiento demográfico del país, pues el aumento de su población escolar la convertirá rápidamente en una institución de masas, que obliga a transformar, en el corto plazo, una planta de profesores carentes de experiencia e incluso sin las credenciales que exige la profesión docente, en profesionales de esta actividad. Para tal efecto se crea la Dirección General del Profesorado que tiene como función la formación de profesores e investigadores de carrera. Es decir, nos encontramos aquí con el antecedente del surgimiento de este nuevo actor social que caracterizará a las universidades modernas: el académico universitario, “actor multifacético y heterogéneo (...) cuyo punto en común es su pertenencia a las instituciones educativas y su inscripción en las funciones de producción y transmisión del conocimiento y de la cultura” (Landesmann, 1996, p. 158).

En su corto rectorado, Pablo González Casanova (1971-1972) retoma la preocupación de su antecesor por modernizar a la UNAM, pero a partir de un proyecto más ambicioso que implicaba la reforma de todo el sistema de educación superior del país. Su política educativa partía de considerar que la crisis por la que atravesaba la universidad era parte de la crisis de los grandes sistemas sociales y políticos, por ello, para su administración la reforma de la universidad debería contribuir a la transformación de la sociedad, tomando como eje de sus políticas el concepto de democratización del conocimiento: hacer llegar la cultura artística, humanística y científica a todos los grupos sociales. Para lograr este propósito se crean los Colegios de Ciencias y Humanidades (1971), el Sistema de Universidad Abierta (1972) y se comienza a gestar el programa

de descentralización de la UNAM, el cual contempla la creación de nuevas instalaciones de la universidad (campus) en zonas periféricas (aunque este proyecto de descentralización no llega a concretarse en su rectorado, se logrará más adelante en el de Guillermo Soberón Acevedo, con una visión diferente). Estos tres proyectos estaban encaminados, no solo a hacer frente a la creciente demanda educativa que estaba recibiendo la UNAM, apuntaban a una transformación de la estructura académico-institucional. A través de ellos se pusieron en marcha un buen número de innovaciones pedagógicas -acompañadas de transformaciones académico-administrativas para hacerlas viables-, que cambiaron la manera de concebir y practicar la educación en la institución, pues implicaban modificaciones curriculares tanto para los estudios de bachillerato como los superiores, con el fin de actualizarlos y de ofrecer a los alumnos experiencias de aprendizaje que los acercaran a las actividades de investigación desde un enfoque interdisciplinar; el diseño de métodos de enseñanza para impulsar el autoaprendizaje y la producción de materiales didácticos para apoyar este propósito; así como programas para la formación de nuevos profesores y la actualización de los que estaban en funciones.

El rectorado de Guillermo Soberón (1973-1981) fue particularmente fecundo en cambios institucionales: se plantea formalmente el Programa de Descentralización de la UNAM (1973), se crea la Facultad de Psicología (1973), se inauguran las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales Iztacala (1975) y Zaragoza (1976), se crea el Consejo de Metodología y Apoyo Educativo (1977), el Centro Investigaciones y Servicios Educativos (1977) y se echan a andar programas como el de Especialización Educativa y el de Capacitación del Personal Académico. Aquí nos interesa destacar uno de los ejes importantes de la política de este Rector y que está asociado a muchos de los cambios institucionales arriba señalados: la búsqueda de la “excelencia” en las funciones de la Universidad a través del Programa de Superación Académica, que “(...) cuenta con el apoyo de entidades universitarias como la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el Centro de Didáctica y el Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud” (Casanova, 2016, p. 35), con lo que inician una serie de modificaciones que forman parte de la actual condición de los académicos universitarios: la creación de cuerpos colegiados, los programas de apoyo al desarrollo del docente y los programas de estímulo a la productividad del profesorado; así como modificaciones en la legislación y el entramado administrativo, con la creación del Estatuto del Personal Académico (1974) y la Dirección de Asuntos del Personal Académico (1977) .

Estas transformaciones institucionales en la Universidad, que trataron de dar cuenta de una nueva manera de pensar el papel de la educación superior en el progreso social y su acceso a ella, abonaron el camino para impulsar cambios dentro de la conformación de la disciplina psicológica, que tendrán dos hitos importantes con la creación de la Facultad de Psicología y, más adelante, con la puesta en marcha de los proyectos de Psicología Iztacala y Psicología Zaragoza.

Psicología en México: del modelo médico a la disciplina científica

Para poder entender cómo es que se echan a andar dos proyectos de enseñanza de psicología como lo fueron el de Iztacala y el de Zaragoza durante la década de los setenta, es preciso estudiar el devenir de la psicología como disciplina en México. Proceso complejo del que presentamos los rasgos más generales dentro de la UNAM.

Durante mucho tiempo la psicología careció de una identidad profesional definida. Por un largo periodo estuvo bajo la sombra de otras disciplinas, como la filosofía y posteriormente la medicina. En estas condiciones es que se construye el primer currículo de psicología en la UNAM, en 1937, con una clara influencia de la filosofía y psicologías europeas. Pero, a partir de la década de los sesenta, se hace evidente el desplazamiento de estos paradigmas dominantes, a favor de teorías que buscan definir a la psicología como una ciencia más cercana a la biología; las sucesivas modificaciones curriculares de esa época van incluyendo materias sobre investigación psicológica, estadística, psicometría y metodología (Zanatta y Yurén, 2012). Estas modificaciones curriculares estuvieron acompañadas por cambios en la planta docente: las materias pasaron de ser impartidas por profesionales de otras disciplinas, principalmente de filosofía y medicina, a estudiantes recién egresados de las facultades de psicología del país. Un punto importante de este proceso fue la celebración del Primer Congreso de Psicología en México (1967).

La definición de la psicología como una ciencia estaría impulsada por el fortalecimiento del paradigma conductual, que desde la década de los sesenta habría pugnado por espacios académicos importantes al interior de varias universidades del país. En este proceso destacará la figura de Emilio Ribes, como uno de los nombres más relevantes en el impulso del conductismo como postura teórica predominante, primero en la Universidad Veracruzana y posteriormente en la UNAM y otras universidades. Este viraje al conductismo implicó la posibilidad de consolidar a la psicología como ciencia experimental: para Ribes: "(...) el conductismo, al cual identifica como 'la psicología', se clasifica dentro de las ciencias duras de carácter básico, no aplicado (...)" (Romo, 2006, p.99). La hegemonía de esta teoría se hará especialmente evidente en los cambios hechos al currículo de psicología de la UNAM en 1970.

La creación de la Facultad de Psicología tres años más tarde, es una clara evidencia de los cambios que se estaban gestando al interior de la disciplina: la psicología pasa de estar alojada en el campo de las humanidades (la Facultad de Filosofía y Letras), a tener su propio espacio académico y un currículum nuevo, lo que vino a terminar de afianzar la identidad profesional del psicólogo. La psicología experimenta un desplazamiento de estar sostenida en un paradigma psicoanalítico y en el modelo médico, a su definición como una ciencia apoyada en un paradigma experimental, representado principalmente por el enfoque conductual.

Este proceso inevitablemente vino acompañado de una nueva forma de pensar a la psicología como disciplina y los alcances que podía tener en la transformación de la realidad mexicana y la solución de problemas concretos. Galindo (2004) lo expresa de esta forma:

La revolución conductista puede explicarse como una reacción contra una psicología que no había sido capaz de dar respuesta a los enormes problemas sociales y educativos de México. Este segundo gran movimiento de la psicología mexicana no sólo ha pretendido crear una psicología científica y “propia”, sino también una psicología socialmente aplicada. Probablemente esta pretensión sea el éxito del conductismo en el periodo que nos ocupa (p. 15).

El grupo de conductistas mexicanos rápidamente crea espacios académicos e institucionales que lo fortalecen y legitiman frente a otras tradiciones teóricas. En el caso de la UNAM, impulsa la incorporación de profesores de la Universidad Veracruzana (de corte experimental), el asentamiento de la maestría de Psicología Experimental en la División de Estudios Superiores, la creación de la maestría en Psicología General Experimental y de Psicobiología, entre otras. La convergencia entre el crecimiento del conductismo como la tradición dominante en la psicología mexicana y los cambios institucionales arriba mencionados, abona el terreno para que las coordinaciones de carreras de las nuevas escuelas de psicología queden en manos de conductistas consolidados, tal es el caso de Emilio Ribes en la ENEP Iztacala, y Carlos Fernández Gaos en la ENEP Zaragoza.

Proyectos de innovación educativa en el campo universitario

Como hemos visto en el apartado sobre los procesos de modernización de la UNAM, los proyectos generales de *reforma* universitaria emprendidos por los tres rectorados analizados se apoyaron en una serie de cambios dirigidos a dimensiones específicas del entramado institucional que, de acuerdo en la definición de Medina (1999) antes referida, llamaremos innovaciones. Pero no todas las innovaciones que surgieron en el periodo estudiado están ligadas a los proyectos de reforma de estas administraciones, algunas de ellas responden a intereses de grupos específicos que buscan, eso sí, que el sistema las legitime y adopte para asegurar su concreción: es el caso de los procesos de consolidación disciplinar de la psicología al que hemos aludido brevemente. Las que nos ocupan especialmente, en función de los objetivos de nuestra indagación, son las referidas a los diseños curriculares y los programas de formación docente.

Muy tempranamente, estos proyectos de reforma modernizadora establecieron la importancia de vincular los cambios deseados a la modificación de los contenidos educativos y a la formación de un nuevo tipo de profesional de la enseñanza. En el rectorado de Barros Sierra, esta preocupación dará lugar a la creación de la Comisión para los Nuevos Métodos de la Enseñanza y el Centro de Didáctica, en un intento por asegurar, desde la administración central de la Universidad, que los cambios se dieran en la dirección deseada. Pero desde estos inicios las concepciones sobre el desarrollo curricular y la formación docente eran fuente de debates teóricos y disciplinares entre los especialistas encargados de desarrollar estos procesos. En una entrevista que realizamos al Dr. Ángel Díaz Barriga, quien colaboró en los años setenta en el Centro de Didáctica, refiere que los pedagogos que ahí laboraban estaban comprometidos con la teoría de la Dinámica

de Grupos; mientras que en la Comisión para los Nuevos Métodos de Enseñanza trabajaban psicólogos de orientación conductista, interesados en la enseñanza programada. Estas diferencias conceptuales se trasladaron al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), creado a partir de la unión de los dos organismos arriba señalados. Este debate en el campo era alimentado desde otros espacios como la difusión que se hizo del paradigma de la tecnología educativa para la formación docente, a través del Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud.

Aunque las intenciones de las administraciones centrales universitarias era controlar, a partir de las instancias creadas exprofeso, los procesos de cambio curricular y de formación docente, encontramos que algunos proyectos innovadores -como Psicología Iztacala y Psicología Zaragoza- querían tener el control de estos procesos, pues los consideraban centrales para el éxito de su empresa. Esta es una de las razones que nos llevan a estudiar el papel que jugaron los procesos de formación docente en estos proyectos del campo de la psicología, bajo la conjetura de que, a partir de ellos, se podía conformar una identidad disciplinar en los futuros formadores de psicólogos. El ambiente institucional de esta época daba pauta para ello: en la entrevista antes referida, el Dr. Díaz Barriga comenta que había un clima flexible que permitía a estas nuevas escuelas sustraerse al control que los organismos existentes tenían sobre los procesos curriculares y de formación docente, lo que se daba un espacio para hacerse cargo del desarrollo de sus propias propuestas innovadoras.

Consideraciones finales

El discurso de la innovación educativa que permeó el ámbito universitario desde la segunda mitad de los años sesenta y en especial en la década siguiente, creó una coyuntura institucional que permitió la emergencia de proyectos de formación no necesariamente impulsados directamente por las administraciones centrales. El caso del desarrollo de la psicología da cuenta de ello: este clima renovador favorecerá a los representantes del conductismo mexicano para hacerse con la conducción de nuevos espacios institucionales, para desarrollar currículos de corte conductual, para la creación de proyectos innovadores en la formación de los nuevos profesores de psicología a través de cursos de formación o actualización docente, con la intención de tener los docentes con las características deseadas para hacer avanzar su proyecto, pues el impulso de su paradigma hacía necesaria una definición más clara de la identidad del psicólogo.

Este primer acercamiento a los procesos de innovación educativa nos permite identificar la complejidad que los atraviesa, por la lucha que enfrentan con lo ya estatuido, por las presiones políticas que vienen de fuera de la institución, por los intereses específicos y muchas veces encontrados de los diferentes actores que los impulsan, y por el apremio por alcanzar una consolidación exitosa en el corto plazo. Así, la puesta en marcha de las innovaciones normalmente está marcada por la tensión entre los afanes de quienes las impulsan por institucionalizar su propuesta, y las contingencias que enfrenta la misma por tener siempre una dosis de experimentación, ensayo y ajuste que pospone su afianzamiento. Otro elemento que complica

la consolidación de la innovación en este periodo de puesta en práctica es la lucha que puede enfrentar con otros proyectos innovadores dentro del campo universitario, que le disputan el reconocimiento y el apoyo institucional.

En este avance de la línea de investigación que iniciamos encontramos en el tema de la innovación educativa, una veta interesante que nos permitirá ampliar la comprensión de nuestros objetivos específicos de investigación, que giran en torno a la relación entre los procesos de formación docente y la construcción de identidades académicas en dos proyectos innovadores en el campo de la psicología.

Referencias

Casanova, H. (2016). *Saber, política y administración. El rectorado de Guillermo Soberón*, en: Domínguez, R. (Ed.). (2013). *Historia general de Universidad Nacional siglo XX. Un nuevo modelo de la Universidad. La UNAM entre 1945 y 1972* (p. 49-72). Ciudad de México, México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 11, 53-82.

Galindo, E. (2005). Análisis del desarrollo de la psicología mexicana 1959-1990. Con una bibliografía in extenso. *Psicología para América Latina*, (2). Recuperado el 2 de abril de 2019 de

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000200004&lng=pt&tlng=es.

González, S. (2013). *El Rectorado de Javier Barros Sierra (1966-1970)*. En: Domínguez, R. (Ed.). (2013). *Historia general de Universidad Nacional siglo XX. Un nuevo modelo de la Universidad. La UNAM entre 1945 y 1972* (p. 49-72). Ciudad de México, México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Landesmann, M., García, S. y Gil, M. (1996). Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento, en: Ducoing, P. y Landesmann, M. (coord.). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: COMIE.

Parra, G. (2011). *Académicos universitarios de los 60's en la UNAM: estudio de la formación de una identidad generacional*. Tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos, México: UNAM.

Romo, R. (2006). *Prestigio académico y científicidad. La presencia del conductismo en México*. En: Landesmann, M. (cord.). (2006). *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*. México: Juan Pablo Editores.

Zanatta, E. y Yurén, T. (2012). La formación profesional del psicólogo en México: trayecto de la construcción de su identidad disciplinar. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 17(1), 151-170. Recuperado el 2 de abril de 2019 de

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29223246010>.