

Secretaría de Educación Pública

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 25-A



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

TESIS

PRESENTADA PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA

LA INVESTIGACION EN LA FORMACION
PROFESIONAL DEL PSICOLOGO

Margarita Fidencia Rodríguez Astengo

Culiacán, Rosales, Sinaloa, Mayo de 1992

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION


Culiacán, Sinaloa, a 03 de abril de 1992.

C. PROFRA. MARGARITA FIDENCIA RODRIGUEZ ASTENGO
P R E S E N T E .-

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "La - investigación en la formación profesional del psicólogo", opción tesis_ a propuesta del asesor M.C. Miguel Angel Rosales Medrano, manifiesto a_ usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por_ la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autori- za a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E


PROFR. JOSE ANTONIO MERCADO MACHADO
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN.



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL
UNIDAD 251
CULIACAN

A MI FAMILIA :

Que en mi ansia de ser,
ha sufrido mi lejanía.
Esperando resarcir en parte
mi abandono de muchos años.

A MI ASESOR:

M.C. MIGUEL ANGEL ROSALES MEDRANO.

Ya que sin él pretenderlo,
ha sido el centro de mis
tribulaciones, al convertirlo
en modelo de mis aspiraciones.

A las treinta generaciones
de alumnos que por mi aula
han pasado, de los cuales
aprendí que el maestro no
nace, sino que es en las
aulas donde se construye y
reconstruye como tal.

INDICE

	Página
INTRODUCCION	1
CAPITULO I. LA INVESTIGACION EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO.....	5
1.1 Antecedentes.....	5
1.2 La investigación como proceso de producción de conocimientos.....	8
1.3 La investigación actividad formativa.....	11
1.4 Importancia de la investigación como actividad formativa para la investigación como proceso de producción.....	14
Referencias Bibliográficas.....	18
CAPITULO II. ASPECTOS METODOLOGICOS.....	19
2.1 Contexto de la Investigación.....	19
2.2 Características Generales del Método.....	20
2.3 Descripción Metodológica.....	26
2.3.1 Observación de aula.....	27
2.3.2 Aplicación de Cuestionarios.....	32
2.3.3 Realización de entrevistas.....	34
Referencias Bibliográficas.....	36
CAPITULO III. LA CONCEPCION PEDAGOGICA PREVALECIENTE EN LA ESCUELA DE PSICOLOGIA.....	37
3.1 Características de la Planta Docente.....	37
3.2 El Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la Práctica Educativa de la Escuela de Psicología.....	40
a).- Aspectos Sociológicos.....	40
b).- Aspectos Psicopedagógicos.....	46
Referencias Bibliográficas.....	50
CAPITULO IV. ANALISIS Y DESARROLLO DE LA INFORMACION.....	51
4.1 Relación Maestro-Alumno.....	51
4.2 La Práctica Docente.....	54
4.3 Análisis de la observación de aula.....	61
4.3.1 Acciones del docente.....	61
4.3.2 Formas de comunicación.....	62
4.3.3 Niveles de interacción.....	64

4.3.4	Exposición del conocimiento.....	66
4.3.5	Acciones y Verbalizaciones de los alumnos.....	69
	Consideraciones Finales.....	71
4.4	Formación Pedagógica y/o Formación Profesional.....	73
4.5	Masificación y Formación de Profesores.....	76
4.6	Formación Pedagógica de los Maestros en la Escuela de Psicología.....	77
	Referencias Bibliográficas.....	81
CAPITULO V.	CARACTERISTICAS DE LA INVESTIGACION COMO PROCESO FORMATIVO EN LA ESCUELA DE PSICOLOGIA.	83
5.1	La Escuela de Psicología en el contexto nacional y regional.....	83
5.2	Los estudiantes: Caracterización.....	86
5.3	Los turnos escolares.....	92
5.4	Los alumnos y sus hábitos de estudio.....	94
5.4.1	Los alumnos de nuevo ingreso.....	96
5.4.2	Los hábitos de estudio en los alumnos de grupos avanzados.....	99
5.5	La práctica investigativa en la escuela... ..	103
5.6	La investigación como parte inherente al proceso formativo del futuro Psicólogo....	108
	Referencias Bibliográficas.....	111
CAPITULO VI.	ANALISIS CURRICULAR DE LA ESCUELA DE PSICOLOGIA DE LA U.A.S.....	112
6.1	Aspectos teóricos.....	112
6.2	Análisis descriptivo del Plan de Estudios vigente.....	114
6.3	Análisis de los objetivos que integran el Plan de Estudios por Areas.....	119
6.3.1	Seriación formal de materias por área.....	121
6.4	La Investigación en el Plan de Estudios de la Escuela de Psicología.....	123
6.5	Interpretación general del Plan de Estudios.....	127

Referencias Bibliográficas.....	132
CONCLUSIONES.....	133
ELEMENTOS PARA UNA PROPUESTA DIDACTIVA DERIVADA DE LA INVESTIGACION REALIZADA.....	139
a).- Conceptualización de la Investigación dentro de la práctica docente.....	140
b).- La investigación en el Proceso Enseñan za-Aprendizaje.....	142
c).- La investigación en el Plan de Estudios	143
Bibliografía general	156

INTRODUCCION

El papel de la investigación, como parte inherente a la formación profesional, es tema que hasta hoy, los investigadores educativos no han intentado profundizar en ello.

Esto quizás tenga su fundamento en la idea de que la investigación sólo puede ser ejercida como derecho por unos cuantos, es decir, como actividad específica de los investigadores; negando así la posibilidad de que otros incursionen en ese campo.

Aunque en las últimas décadas, la investigación ha adquirido gran importancia, hasta hoy sólo ha sido dimensionada dentro de la esfera de la producción de conocimientos, estrechamente vinculadas a lo científico tecnológico, sin considerarla factor importante en el proceso enseñanza aprendizaje, en donde los alumnos por medio de ella, construyan en el ámbito escolar, sus saberes.

Es por ello, que este trabajo tiene como propósito, iniciar el análisis sobre el tipo de investigación, con la que se pretende formar a los futuros profesionistas, sus fallas, así como las causas por las que, no obstante, estar presente en todas las carreras universitarias, no ha podido constituirse en una práctica habitual dentro y fuera de las aulas.

También podría contribuir a la reconceptualización y reorganización del quehacer docente universitario, a la vez que al replantear el papel de la investigación en el proceso formativo de los estudiantes, pudiera lograr la reflexión sobre la importancia de vincular la docencia y la investigación y convertirla en actividad cotidiana.

// Dentro de los objetivos que nos hemos planteado, está el de analizar la situación actual de la investigación, como actividad específica, en la Escuela de Psicología, conocer los principales

problemas con los que se enfrentan maestros y alumnos, que impiden la investigación como estrategia de formación, buscando interpretar sus actitudes ante ella en dicho proceso formativo, e identificar a la vez, en la currícula de la escuela, aquellas asignaturas que señalan la investigación como estrategia y cómo éstas son operativizadas en el aula. /

Estamos claros, que el problema de la investigación involucra a otros niveles e instancias, pero en este trabajo nos concretaremos a la educación superior y específicamente a la Escuela de Psicología de la UAS, pues creemos que pudiera ser representativo de la situación que guarda la investigación en este nivel sobre todo en el terreno formativo.

/ Partiendo de la realidad cotidiana de maestros y alumnos - en el ámbito escolar, intentamos captar las interpretaciones que cada uno elabora en torno a la investigación y analizar sus expectativas en torno a ella, como parte del programa y la importancia que la propia Institución le otorga. /

Hipotéticamente, consideramos que las limitaciones para la investigación se deben a la escasa presencia de ella en la currícula, que lleva a estrechar la relación de dependencia del alumno con respecto al maestro. Por otro lado, la deficiencia en el dominio de la lecto escritura impide que el alumno busque su propia información y rompa los umbrales institucionales. Esa dependencia en la que ha sido formado, hace que el alumno dude de sus iniciativas y se muestre poco creativo e incapaz de innovar, lo cual al ser reforzado por la carencia de hábitos de estudio lo hace aparecer como irresponsable y apático ante cualquier actividad académica.

Este trabajo, aunque sin ser exhaustivo, busca ir dando respuestas a todos los interrogantes que desde sus inicios se nos --

fueron planteando. En el primer capítulo, intentamos presentar una panorámica de la investigación que en el contexto universitario se desarrolla, las condiciones nada óptimas en las cuales los investigadores la realizan, y el impacto social que ella tiene.

A la vez, queremos que el análisis que hacemos de la investigación como actividad formativa, sirva para sensibilizar a los docentes de la importancia que reviste su adecuada utilización para los futuros profesionistas.

En el segundo capítulo, hacemos una descripción metodológica del trabajo realizado, el cual tuvo su mayor peso en la investigación de campo, que dividimos en tres aspectos; aplicación de cuestionarios, entrevistas a alumnos y maestros y observación de aula. Esto con la idea de conocer la dinámica interna, no sólo del aula, sino de la Escuela en su conjunto, así como la concepción de investigación que prevalece en la Institución.

En el tercero, cuarto, quinto y sexto capítulo, nos centramos en el análisis interpretativo de los resultados arrojados en esta investigación, dividiéndolas en los apartados: características de la planta docente y práctica educativa, caracterización de los alumnos y sus hábitos de estudio, análisis de la currícula escolar. Como ya se dijo, no se pretende haber agotado todos los factores que inciden en la problemática analizada, pero sí abre la posibilidad para el debate, no sólo al interior de la Escuela, sino en el ámbito universitario.

Conscientes de las valcraciones que hacemos a lo largo de toda nuestra investigación, queremos dejar claro que con ellas, se busca dar cuenta de una realidad que nos permita arribar a una propuesta; que pueda ser reformulada, una vez que sea discutida por la Comunidad de la Escuela de Psicología.

En esa propuesta permea el interés por contribuir al planteamiento de posibles alternativas para la solución de algunos de los problemas que afectan directamente a la Escuela.

Cabe hacer mención, que este trabajo sólo fue posible gracias a la disposición de todos los alumnos de la Escuela de Psicología y especialmente a los alumnos del Noveno Semestre de la Generación 1985-1990, que participaron entusiastamente durante todo el proceso. A nuestros compañeros Maestros, que siempre mostraron disposición e interés por la actividad realizada; a los Psicólogos, Víctor Santos Higuera Castro, Jesús Acosta, Ambrosio Monjardín y Tomás Rubio, que con paciencia y atingencia nos guiaron por los laberintos de la Psicología para interpretar la currícula de la Escuela; a los Profesores, Fidencia Luna y Justino Cárdenas, que dedicaron largas horas de su tiempo, no sólo para leer y discutir algunos avances en la investigación, sino para hacer observaciones que en todo momento consideramos valiosas. A las Secretarias de la Escuela, Magda Castellanos y Verónica López, que pese a su excesivo trabajo cotidiano, dedicaron tiempo extra para sacar adelante el nuestro.

Por otro lado, no queremos dejar de reconocer la influencia que en nuestro proceso formativo tuvieron los asesores de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 25-A, fundamentalmente los del eje de la investigación, que nos hicieron reflexionar sobre la importancia de ella en la construcción del conocimiento, que nos llevaron, incluso, a retomar aspectos programáticos para nuestra propuesta.

Asimismo, el contacto prolongado con nuestros compañeros de Generación, permitió ratificar la idea de que el Maestro tiene la obligación de continuar superándose, si no quiere dejar de ser y sentirse maestro. A todos, nuestro más grande agradecimiento.

CAPITULO I

LA INVESTIGACION EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

1.1 Antecedentes

La investigación puede entenderse como el proceso de indagación, orientada a la comprensión y explicación de las partes o aspectos de la realidad a la que previamente se ha problematizado; este proceso requiere de la definición de marcos referenciales, que contendrían categorías que puedan ser recuperadas, reconceptualizadas o construídas.

Es desde sus marcos conceptuales que podemos clasificar a la investigación en Empírica e Investigación Teórica. La investigación Empírica tiene como objetivo el conocimiento de los fenómenos sociales, que al ser reducidos a hechos y ser percibidos por los sentidos, pueden ser verificados por la experiencia a partir de su acumulación, y por lo tanto ser generalizados, - permitiendo ésto la formulación de hipótesis, que a través de la comprobación pueden convertirse en leyes. Este tipo de investigación se caracteriza por la importancia que le atribuye a la operacionalización de conceptos y a lo cualitativo.

La investigación teórica tiene como propósito la búsqueda permanente de nuevas teorías, principios, leyes, métodos y medios de conocimiento (1). Sin embargo, una investigación tiene su referente empírico ya que "las leyes teóricas se manifiestan a través de las empíricas, y con su auxilio obtienen su comprobación y su fundamentación empírica. A su vez, las leyes empíricas pueden ser explicadas sólo sobre la base de las teóricas" (2).

A la luz de estas aseveraciones, podemos concluir que la teoría es una síntesis generalizable de conocimientos que se posee sobre determinado aspecto de la realidad, siempre en permanente desarrollo.

El método, como parte inherente a cualquier tipo de investigación, puede ser definido como "el conjunto de operaciones - realizadas para alcanzar uno o varios objetivos, un conjunto - de principios que rigen cualquier investigación organizada, un conjunto de normas que permite seleccionar las técnicas" (3). Las técnicas serán los instrumentos de que dispone la investigación, pero cuyo método organiza a fin de lograr sus objetivos.

Sin pretender participar en la discusión sobre el método - o los métodos en Ciencias Sociales, queremos establecer diferencias y reconocer aportaciones de los métodos cuantitativos y - cualitativos, ya que ambos desde sus respectivos marcos referen- ciales "permite utilizar el caso particular en un estudio pro-- fundo, bien para sugerir hipótesis que verificará la investiga- ción cuantitativa, bien para dar un sentido a los datos que pro pone esta última" (4).

La Investigación Cuantitativa busca a través de la estadís- tica analizar e interpretar los datos que ella aporta, y que - son la expresión de los fenómenos o variables investigados, que se caracterizan por asumir diversos valores. En la medida que - esos datos son susceptibles de convertirse en números, la esta- dística adquiere importante función ya que:

Los datos u observaciones cuantitativas son deseables por dos razones:

- a) Su proceso y manipulación se facilita enormemente, y
- b) Aumenta el grado de precisión para - llevar a cabo su análisis e interpre- tación" (5).

Para la investigación cualitativa, el objetivo es compren- der lo que está más allá de las acciones y conductas de las per- sonas. Aunque no pretende descubrir leyes, puede sin embargo, -

llegar a descubrirlas, toda vez que las particularidades lleguen a generar hipótesis generales.

Actualmente se reconoce "que no hay oposición entre cualitativo y cuantitativo, sino un contínuun que va de la investigación cualitativa sistematizada hasta las formas de medición más rigurosas" (6).

Los planteamientos anteriores, como parte del marco teórico de este trabajo, nos permite aseverar que la investigación debe tener lugar preponderante en la formación profesional de los estudiantes en general y de los futuros psicólogos en particular. Esto con el fin de "transformar la actitud consumidora, pasiva e individualista del estudiante, en una actitud productora, activa y socializadora" (7) que permita de manera organizada la construcción de conocimientos.

Importante es reconocer que en esa actitud de consumidor, la que entendemos como disposición a la recepción pasiva de información en los alumnos, tiene sus orígenes en el sistema educativo imperante, que centraliza las funciones activas y de producción en el profesor, inhibiendo la creatividad del alumno.

Por ello, consideramos, que la investigación como fundamental en la formación profesional debe ser motivo de análisis. La formación profesional, entendida como el conjunto de conocimientos que hacen apto al individuo para ejercer una determinada profesión, también debe permitir la comprensión de la realidad circundante, a la vez que busque trascenderla, y en cuyo proceso de transformación el individuo se transforma a sí mismo; la investigación hace posible que el estudiante en formación y en primer momento, construya sus saberes a través de la indagación permanente, y en segundo, pueda producir conocimientos nuevos,-

que contribuyan -en el futuro- al desarrollo científico tecnológico en nuestro país.

En consecuencia, la investigación al interior de las Universidades tiene que ser replanteada. Siendo necesario para ello, el conocimiento de su actual situación en los Centros de Educación Superior. Cómo es entendida por docentes y alumnos; - así como precisar los elementos que deben estar presentes en el currículo que coadyuven a favorecerla, y la asegure como parte inherente a la formación profesional.

Además, es importante conocer cómo se conjuga la docencia y la investigación. Los mecanismos de difusión de productos, -- que al interior de las Instituciones se implementan para su socialización, que haga posible trasciendan los espacios físicos de las mismas.

La investigación, como actividad sustantiva de la Universidad, podemos contemplarla desde dos perspectivas:

a). como proceso de producción de conocimientos, y b). como actividad formativa, que puede o no arrojar conocimientos nuevos, pero que coadyuva a su construcción a partir de la indagación.

1.2 La Investigación como Proceso de Producción de Conocimiento

La investigación como proceso de producción, es una constante transformación de conocimientos, que da lugar a otros nuevos. Intervienen individuos capacitados y especializados para ello. Hay una vinculación entre los conocimientos que en estas instituciones se producen y los intereses de un sistema de producción.

Es decir, la producción de conocimientos, está determinada

por aspectos tanto económicos como ideológicos, que se patentizan en el tipo de investigación que se impulsa (8). Esto puede observarse claramente en los países periféricos, en donde la decisión sobre la investigación científica, es definida en función de los intereses de los centros hegemónicos, es decir, de los países altamente industrializados; que son los que marcan el ritmo del desarrollo económico y mantienen bajo control cualquier posibilidad de autonomía que desde el interior de los países dependientes pudiera darse.

La investigación, no obstante que es parte del espectro de actividades del ser humano, enmarcada por ello dentro de una sociedad que la determina socioeconómicamente; no se considera el impacto que pudiera tener en ella, de manera integral, si se impulsara realmente su desarrollo, para la satisfacción de sus necesidades sociales.

La importancia social que se otorga a la investigación, la podemos inferir del monto que se destina oficialmente a este renglón. Según CONACYT se destinaba a la investigación en el país, diez mil millones de pesos, que al compararse con la inversión destinada a ese rubro en los países desarrollados, es mínima. Por otro lado, de la cantidad destinada, quienes se llevan la mayor parte son las Universidades más grandes del país, o las que se caracterizan por tener una significativa producción investigativa como son la UNAM, UAM, Chapingo y el Colegio de México. De esta manera son marginadas la mayoría de las Universidades de Provincia, en las cuales se puede apreciar desde una carencia total de presupuesto, hasta un porcentaje más o menos aceptable, como es el caso de la Universidad Veracruzana, que dedica a la investigación el 12% de su presupuesto (9).

Aunado al problema del financiamiento, está la carencia de

una verdadera planeación en este terreno, así como una diferencia ción entre las Universidades Públicas y Privadas, basada en la eficiencia y capacidad del personal. Esto, de alguna manera con tribuye a que se establezca una competencia entre ellas, por la captación de los elementos más eficientes; al ofrecerles mejores condiciones de trabajo, a la vez que un mayor reconocimiento de la labor que realizan. Situación que se amplía con las - Universidades privadas, las cuales buscan captar de las públi-- cas los maestros de más renombre, a los que estimulan en todas las actividades que realizan, proyectándolos, inclusive, a nivel internacional.

Esto no quiere decir que se olvide deliberadamente que es una sociedad capitalista, es ella la que "impulsa a la ciencia en tanto ésta es necesaria al proceso de acumulación de capi-- tal y al mantenimiento y aumento de la tasa de ganancia" (10). Es precisamente, a partir de esta premisa, que es posible ha-- cer valoraciones en torno a la situación real de la investiga-- ción en el país. No considerar que nuestra estructura económi-- ca corresponde a un capitalismo dependiente, que se caracteri-- za por tener como base para su desarrollo una tecnología impor-- tada, que no demanda investigación científica, haciendo inexis-- tente la vinculación entre necesidades productivas y desarrollo científico nacional (11); puede llevar a conclusiones falsas, - que nos aparten definitivamente de la posibilidad de elaborar - un proyecto económico que parta de la realidad nacional y a -- ella se circunscriba.

A partir de los planteamientos anteriores, es que se consi dera como necesaria una redefinición de la investigación al in-- terior de las Universidades; que posibilite la superación de ca rencias de recursos financieros y humanos, para hacer coincidir el tipo de investigación que se realiza a su interior y las ne-

cesidades sociales a satisfacer.

1.3 La investigación como actividad formativa.

Teóricamente, todo aquél alumno que ingresa a la Universidad, trae en su historial académico, elementos suficientes para realizar cualquier tipo de investigación (principalmente documental), sin problema alguno. Ya que gradualmente, en sus prácticas escolares cotidianas, se ha ido introduciendo en los aspectos metodológicos, tanto explícitamente (asignaturas específicas), o implícitamente, en los trabajos que realiza, y que su puestamente, logran despertar el interés por la investigación, al tomar como base las necesidades que a los alumnos se les presentan en la vida escolar.

Ya en la realidad, las deficiencias se hacen manifiestas.- El alumno, lejos de traer los elementos básicos para la investigación y para buscar solución a problemas por sí mismo, espera que el docente responda a todas sus preguntas e incertidumbres. El docente a la vez, sólo puede transmitir la información que ha obtenido de textos, pues tampoco cuenta con recursos, ni espacios donde pueda generar nuevos conocimientos, que se originen en su propia experiencia y ayuden a fortalecer su práctica en el aula, a fin de hacerla más dinámica y actualizada.

Quizás ésta falta de vinculación entre docencia e investigación, sea una de las razones por las que actualmente en el nivel superior, exista una multitud de cuestionamientos a la "docencia tradicional", que se caracteriza por la transmisión de información y por más o menos, formar habilidades.

Este tipo de docencia, creemos, debe ser reemplazada por una, donde la formación del maestro, esté estrechamente relacio

nada con la investigación, para que contribuya a establecer un mayor acercamiento en los alumnos, y ambos construyan sus conocimientos a la vez que amplían el marco teórico y referencial - de sus respectivos campos profesionales.

La investigación, entendida aquí como estrategia didáctica, que permita la construcción de conocimientos, a través de la -- participación activa del alumno; no tiene la finalidad de produ-- cir conocimientos, pero sin descartar la posibilidad de que eso pudiera suceder durante el proceso. El fin primordial en todo -- caso, es que el alumno, una vez instrumentado metodológicamente, pueda rescatar e interpretar información de diversas fuentes, -- en función de su marco referencial e integrarla al mismo.

En este proceso de búsqueda o de acercamiento al conoci--- miento, será capaz de construirlo sin la participación directa del maestro. Se pretende de esta manera, lograr aprendizajes -- autosugestivos. Esto será verídico, sólo cuando el alumno com-- prenda realmente, que el objetivo central es que aprenda a -- aprender, y con ello se logre que maestro y alumno se involu--- cren activamente en los procesos educativos. Toda vez, que am-- bos logren reconceptualizar y/o reasumir sus respectivos roles, al buscar conjuntamente la construcción de sus saberes.

Esto, aunque se encuentra en la categoría del "debe ser", -- ya que se mira como modelo a alcanzar; pudiera ser el punto de partida para la construcción de un modelo pedagógico, fundamen-- tado en la realidad universitaria y particularmente en la Escue-- la de Psicología de la U.A.S.

Desde esta conceptualización de investigación, como proce-- sos de construcción de conocimientos, la lectura tiene un papel fundamental. La lectura, al entenderla como proceso gradual, --

que involucra el desarrollo de las estructuras cognoscitivas, no sólo implica captar información, sino también la creación de conceptos, incorporando la información nueva a los conocimientos previos; lo cual conlleva a la comprensión de lo leído.

Es importante entonces entender, que "la lectura es una cuestión de darle sentido a lo impreso, y la significatividad es la base del aprendizaje" (12). A medida que el alumno encuentre significado a lo leído, se estará favoreciendo el aprendizaje y su autonomía, ya que "leer es una senda hacia la libertad; la incapacidad de leer significa verse limitado a lo que se nos permite mirar"(13).

La lectura, al ser herramienta básica en el rescate de información, se convierte a la vez en instrumento indispensable de aprendizaje. La función principal de la Escuela es, por tanto, "enseñar a aprender" (14), "aprender a encontrar información, aprender a utilizar libros y bibliotecas" (15). El alumno al desarrollar su habilidad lectora, amplía su horizonte cultural. Al apropiarse de la información que los textos le proporcionan, está en condiciones de acceder al conocimiento por sí mismo.

Se infiere que para la investigación como actividad formativa, no es suficiente el dominio de la lectura, pero sí es fundamental para ella. Es necesario que además se tenga cierto conocimiento de aspectos metodológicos, que incluya el rescate, clasificación y sistematización de información, así como de hábitos de estudio; aquí son entendidos éstos, como la disposición disciplinada al estudio, que contribuya a la formación de actitudes investigativas.

Es en este sentido, que encuadramos nuestro trabajo; ya --

que al interior de la Universidad se aprecia un descuido en la formación de dichos hábitos, ocasionando en muchos casos, la apatía y el desinterés en los estudiantes, para participar en actividades de orden académico, que se pretende impulsar en las Instituciones.

El origen de estas actitudes, podemos ubicarla en la falta de una adecuada instrumentación metodológica y de pleno dominio de la lecto-escritura, haciendo cada vez más difícil la ruptura en la relación dependiente que históricamente ha existido entre alumno y maestro.

1.4 Importancia de la investigación como actividad formativa para la investigación como proceso de producción

Reconociendo de antemano las divergencias existentes entre los economistas, en cuanto a la relación investigación y desarrollo; que se reduce a considerar "que no todo invento se traduce en cambio tecnológico y no todo cambio tecnológico se origina en inventos, sino que es resultado de conocimientos relativamente pedestres y ordinarios"(16). El análisis que ellos hacen, tiene como base la estructura productiva, en donde cualquier cambio tecnológico tiene impacto que, a la vez, se proyecta en la sociedad, al proporcionarle los bienes y servicios que demanda para su funcionamiento.

La tecnología, definida como el conjunto de conocimientos organizados, de distintas clases, provenientes de diversas fuentes, a través de diferentes métodos; es a final de cuentas, una mercancía y como tal, tiene un valor de uso y un valor de cambio (17); que se convierte en un gran negocio para los países desarrollados al exportarla a países como el nuestro; con una estructura productiva incipiente, pues no han logrado tras-

cender los niveles artesanales, convirtiéndolos en grandes consumidores de una tecnología que no ha sido pensada para satisfacer las necesidades regionales.

El impacto de este tipo de tecnología en países como el nuestro adquiere diversos matices. A la vez que contribuye a la creación de riqueza, es un instrumento de control social en manos de propietarios, que influyen por ello en la toma de decisiones; sirviendo además, como instrumento de alienación.

Persiste así, una relación ancestral de intercambio desigual, pues mientras los países desarrollados incrementan su poderío económico y político, los países periféricos aumentan su dependencia económica y su alienación cultural, al reproducir valores ajenos a la idiosincracia de esos pueblos, haciéndolos más vulnerables a todo tipo de penetración extranjera y empobreciéndose cada vez más.

¿Qué hacer entonces, para contrarrestar los efectos negativos de esta importación tecnológica?. La única respuesta que se nos ocurre en lo inmediato, es el impulsar el desarrollo de una tecnología nacional; o bien, adaptar aquella a nuestras necesidades y objetivos (siempre que las patentes incluidas en el paquete tecnológico lo permitan), para ello es de crucial importancia el contar con mano de obra altamente calificada, así como equipos de investigación, que al impulsar el desarrollo de una tecnología doméstica, contribuya a crear un ambiente realmente competitivo para nuestros productos, al elevar la calidad de los mismos.

Sabemos que el impulso a la investigación en todos los campos es impostergable. Pero, ¿cómo lograrlo en un país donde existen "0.5 investigadores por cada diez mil habitantes" (18).

¿Cuáles son nuestras perspectivas como país, con este ritmo de crecimiento en las Instituciones para su formación?. Además, es más que evidente que "el proceso formativo más poderoso de los investigadores, es el que se realiza a través del ejercicio de la investigación como actividad cotidiana"(19).

Y qué decir de un presupuesto destinado a la investigación que apenas sobrepasa el 1% de PIB. Cómo puede lograrse una "formación de cuadros de alto nivel para el desarrollo de la investigación "(20), con tan raquítico presupuesto. Aquí coincidimos plenamente con María Ibarrola, cuando señala:

"La distancia entre el discurso y las declaraciones sobre la investigación y el presupuesto efectivamente destinado a ello, denota claramente la prioridad otorgada a la función política y de consenso social que cumple el apoyo estatal a la investigación. Es una función de venta de esperanzas" (21).

Esperanzas que están puestas en un desarrollo económico, basadas en la investigación y encuadradas en un discurso, que se contradice en los hechos con la asignación de un presupuesto por demás deficitario y, en las medidas de control cada vez más restrictivas. ¿Son éstos los incentivos para que la investigación se desarrolle y los investigadores produzcan?

Tomando como base, el número de investigadores registrados en el Sistema Nacional de Investigadores, aproximadamente de 4 000 (22), y considerando la creciente necesidad que tiene el país de investigadores, una alternativa viable para subsanar este problema, sería la de iniciar la formación de los futuros investigadores desde el pregrado. Aunque idealmente debería iniciar desde los niveles básicos, que partiera de una adecuada en

señanza de la lectoescritura, con el fin de lograr en los alumnos, mejores niveles de comprensión y de redacción, que como ya los señalamos son elementos básicos para la investigación.

Conscientes que los alumnos del pregrado, desconocen la práctica profesional del investigador; ¿por qué no buscar, que además de conocerla, la realice y despertar así su interés por ella; ésto pudiera hacerse a través de una adecuada instrumentación metodológica, que de entrada tenga como finalidad aprender a construir sus conocimientos, apoyándose para ello en la investigación.

Así se podría configurar paulatinamente los nuevos grupos de investigadores, que ya en el posgrado puede consolidarse a través de una especialidad en la disciplina de su preferencia. De esta manera se nos presenta la investigación como práctica formativa y la investigación como productora de conocimientos en estrecha relación en la conformación de los investigadores del futuro, abriendo así la posibilidad de algún día alcanzar el tan esperado desarrollo económico y social del país.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Colectivo de Autores. Metodología del Conocimiento Científico. Ed. de Ciencias Sociales, citado en Metodología de la Investigación. Pedagogía y Psicología. La Habana, Cuba. Pág. 42.
- (2) Idem.
- (3) Grawitz, Madeleine. Antología; Técnicas y Recursos de Investigación V, Universidad Pedagógica Nacional. Pág. 105.
- (4) Idem. Pág. 110.
- (5) Alonso Vega M. y Otros. Métodos de Investigación. Ed. UAS en imprenta, pág. 134.
- (6) Grawitz, Madeleine. Op. Cit. pág. 119.
- (7) Olmedo, Raúl. Reformas a la Enseñanza y a la Investigación. Revista Enseñanza e Investigación en Psicología, Universidad Iberoamericana. pág. 5.
- (8) De Ipola E. y Castell MaNUEL. Práctica Epistemológica y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Sinaloa, pág. 19-22.
- (9) Guevara Niebla, Gilberto, Comp. La Crisis de la Educación en México. Ed. Nueva Imagen, 1989. págs. 218-219.
- (10) Idem. pág. 228.
- (11) Idem. pág. 229.
- (12) Smith, Frank. Comprensión de la Lectura. Ed. Trillas 1989. pág. 195.
- (13) Pasmore, John. Filosofía de la Enseñanza. Ed. Fondo de -- Cultura Económica, 1983. pág. 30.
- (14) Idem. pág. 71
- (15) Idem. pág. 70
- (16) Sabato, Jorge A. Mackenzie, Michel. La Producción Tecnológica. Ed. Nueva Imagen, 1982, pág. 22.
- (17) Idem. pág. 25.
- (18) Garritz Ruiz y Otros. Hacia la Evaluación del Posgrado en la Universidad Nacional Autónoma de México. Revista Universidad Futura, UNAM, Azcapotzalco, Vol. I, No. 3, Octubre 1989, pág. 73.
- (19) Poder Ejecutivo Federal. Programa para la Modernización - Educativa. 1989-1994. Pág. 163
- (20) Ibarrola, María de. La Formación de Investigadores en - México. Revista Universidad Futura, Vol. I, No. 3, UNAM, Pág. 16.
- (21) Garritz Ruiz y Otros. Op. Cit. pág. 73.
- (22) Idem.

CAPITULO II

ASPECTOS METODOLOGICOS

2.1 Contexto de la Investigación

El presente trabajo se desarrolló en la Escuela de Psicología, la cual se encuentra ubicada en los espacios de la Ciudad Universitaria, es una de las últimas escuelas que se establecieron en esos terrenos, junto con Odontología y Geodesia.

La Escuela cuenta en la actualidad con 18 grupos, que comprenden los cinco grados que integran la Carrera; con un promedio de 37 alumnos por grupo. Estos grupos funcionan en dos turnos, uno matutino con horario de siete a doce de la mañana, y otro vespertino con horario de cuatro a nueve de la noche.

La mayor cantidad de alumnos se encuentra en el turno matutino, y en su mayoría son estudiantes de tiempo completo. En cambio, el turno vespertino, funciona con menor población. Un gran número de estos estudiantes son personas que trabajan, y buscan adecuar su jornada laboral al horario escolar, en un intento de lograr su superación personal.

No obstante ser prácticamente nueva en Ciudad Universitaria, la Escuela cuenta para su desarrollo académico, con doce aulas, Dirección, Fondo de Publicaciones, Departamento de Control Escolar, Area Social, Centro de Apoyo Académico, Centro de Investigaciones y Servicios Psicológicos, Laboratorio de Análisis Experimental de la Conducta, Cámara de Gesell y Area de Cubículos.

Sin embargo, aún se adolecen de muchas carencias; como la falta de una Biblioteca especializada, sala audiovisual, auditorio, centro de cómputo, etc., que son espacios necesarios para un mejor funcionamiento y el logro de un mayor aprovechamiento escolar.

El personal que hace posible la actividad en la Escuela, puede ser clasificado de la siguiente manera: a). Por el tipo de contratación; base, interino y honorarios profesionales; b). Por sus funciones; Docente, Directivo, Administrativo y de Intendencia; cada uno de ellos con actividades específicas dentro de la vida escolar de la Institución.

En cuanto a los recursos financieros con que cuenta la Escuela, básicamente provienen de las cuotas de inscripción de los alumnos, que obviamente resultan insuficientes para cubrir todos los gastos que implica el satisfacer las necesidades de la misma.

Es importante resaltar, que la Administración Central, además de apoyar con papelería y enseres de limpieza, así como pago de salarios del personal, también lo hace en la solución de problemas infraestructurales, al proporcionar albañiles, pintores, electricistas, etc.

En términos generales, se puede decir que se tienen los recursos materiales y humanos necesarios para un aceptable funcionamiento en todos los aspectos que comprende la vida académica de la Escuela. Estas condiciones, pudieran ser mejoradas, siempre que existiera, además de disposición, recursos suficientes para ello.

2.2 Características Generales del Método

Para la realización de cualquier tipo de investigación, se requiere de una metodología acorde al objetivo a investigar. La metodología, entendida como el conjunto de técnicas y procedimientos, que encuadrados en una determinada teoría, permite el adecuado desarrollo y realización de la investigación. Por

X ello, en la elaboración de éste trabajo se tomó como base para su desarrollo, el Método Etnográfico, el cual está dentro de la categoría de los Métodos Cualitativos. A la vez, la investigación documental sirvió de apoyo para aspectos teóricos del trabajo.

El Método Etnográfico, tiene sus antecedentes en la Antropología. Posteriormente, se observó que sus procedimientos también podían ser aplicados en el ámbito escolar. Este Método, al introducirse en la escuela y en el aula, abrió las posibilidades de conocer lo que sucede realmente al interior de la escuela, poniendo en la mesa de las discusiones su hasta entonces, sostenida neutralidad. También generó la inquietud en los docentes por investigar la dinámica interna del aula, convirtiéndola así en un laboratorio. En donde el docente, al conocer íntimamente a los protagonistas, puede incidir permanentemente en el mejoramiento de la práctica educativa "y a través de ello, apuntar a nuevas posibilidades de relación con la escuela y el trabajo docente" (1)

Permite, por tanto, comprender los procesos de enseñanza aprendizaje que se verifican en el aula, e interpretar su significado, al buscar poner en claro los propósitos explícitos e implícitos, tanto del maestro como del alumno, por ser los principales actores en dichos procesos. Esto, sin perder de vista el papel del individuo dentro de una realidad social cambiante y en permanente proceso de construcción. De esta manera, es de suma importancia conocer su forma de pensar a través de sus acciones; así como los motivos e intereses que le mueven, ya que este actuar "es producto del modo en que define su mundo" (2).

Dentro de esta perspectiva metodológica, es importante considerar el currículo oculto, las expectativas que los maes--

tros tienen, tanto de la carrera, en este caso de Psicología, - así como de su forma de vida; sus percepciones respecto al hecho educativo como tal y del medio social de que provienen. Las actitudes que se asumen, las maneras como se organizan las actividades tendientes a propiciar aprendizaje, el lenguaje utilizado en la transmisión de información, así como las formas de interactuar, entre maestro-maestro, maestro-alumno y alumno-alumno; pues es en esta interacción donde se puede conocer "los significados sociales que las personas asignan al mundo que les rodea" (3); y que determina su actuar ante diversas situaciones.

Todo este espectro situacional, sólo es posible de captar desde la perspectiva de los métodos cualitativos, al fundamentarse en la fenomenología, busca "la comprensión de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente" (4).

La flexibilidad de estos métodos, permite ir adecuando - las técnicas y los procedimientos a problemas que se le presentan al investigador, que no siempre pueden ser previstos de antemano. Es por ello, que al elaborar su proyecto primero debe conocer el campo donde va a aplicarlo, a fin de que no resulte tan rígido y que pueda sufrir modificaciones en el transcurso del trabajo. Dentro de los procedimientos utilizables, está en primer lugar, la observación participante, que pudiera ser --- abierta o encubierta. La observación participante, entendida - como:

"La investigación que involucra la interacción social entre el investigador y - los informantes; durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo" (5); "que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos, o bien un estilo de investigación" (6).

El investigador se introduce en el escenario, una vez -- que ha logrado establecer las relaciones adecuadas entre los -- miembros que la integran, sin olvidar que "su visión de la realidad es una entre muchas perspectivas del mundo" (7). Al formar parte de ese escenario y compartir las vivencias de los -- otros individuos, tiene la posibilidad de analizar y reflexionar sobre su propio actuar, pues "al participar se actúa sobre el medio y al mismo tiempo se recibe la acción del medio" (8).

Aunque la observación participante, sea el procedimiento idóneo en Etnografía, para el logro de una mayor y mejor información, no siempre puede ser utilizada sin riesgos para el investigador, sobre todo cuando busca mantener ocultos los propósitos de su trabajo, o bien, cuando no se tiene claridad sobre lo que se hace y termina subsumido por la realidad que se pretende observar, ya que:

"El compartir actividades vitales, implica necesariamente el aprendizaje del lenguaje, reglas y modos de comportamiento y requisitos del papel, la adopción de la misma ropa, las mismas obligaciones y responsabilidades y convertirse en sujetos pasivos de las mismas presiones y compulsiones"(9).

Todo ésto, debe quedar perfectamente claro para que el observador al asumir su papel como tal, en cualquiera de las dos situaciones.

En esa búsqueda de datos se requiere que "el campo de trabajo sea concebido como un proceso de indagación activa y conscientemente dirigido"(10). En donde es menester establecer un buen rapport, para el desempeño de un buen trabajo de campo. El rapport, puede entenderse como el logro de participación a tra-

vés de la ruptura de desconfianzas y recelos, por medio del convencimiento o la empatía, entre quienes proporcionan informa---ción y el investigador. Sin embargo, una vez logrado el rapport, es necesario conservarlo durante toda la investigación; sobre - todo con aquellos elementos que se consideran claves por la in-formación que pudieran proporcionar.

Para la investigación participante, es imprescindible el registro de notas de campo, las cuales se empiezan a elaborar - desde el momento mismo en que el investigador se ubica en el escenario, aún cuando no se haya establecido contacto con las personas que lo integran. Estas notas de campo, deben ser amplia--mente redactadas, con la finalidad de que puedan ser rescatados la mayor cantidad de datos posibles para su posterior análisis. En este proceso, también puede servir de apoyo la grabadora o - el video, que pueden ser auxiliares, pero no sustituyen el tra-bajo que el investigador pueda realizar. Por otro lado, suelen ser distractores de la atención en los observadores, que no siem-pre están de acuerdo con su utilización.

La importancia de las entrevistas dentro del trabajo etnográfico, consiste en que permiten recoger las opiniones persona-les de aquellos que, de alguna manera están involucrados en la - investigación, principalmente de los que son piezas clave para la misma, ya sea por su jerarquía dentro del escenario, o por la experiencia que poseen sobre lo que se busca conocer.

Las entrevistas pueden ser estructuradas o no estructura-das. Las entrevistas estructuradas o formales, son aquellas que se realizan en lugares o condiciones creadas especialmente para ello, con preguntas elaboradas de antemano por el investigador, que busca de esa manera conocer la opinión de los informantes.- En cambio, en las entrevistas no estructuradas o informales, el

investigador no elige lugares específicos, sino que tiene un -- carácter circunstancial, y las preguntas se van construyendo en función del cauce de la propia conversación y de su dinámica, -- dándole así un sentido de espontaneidad.

Aquí, al igual que en la observación, es importante la posición que adopte el investigador ante los entrevistados; que en todo momento debe favorecer el flujo natural de información; a través de una proyección de confianza y madurez a los infor-- mantes. También debe dejar claro los objetivos que se persiguen y el carácter confidencial de los datos que proporcionen.

En este proceso, a la vez que se toman notas, se puede - apoyar en grabaciones, las cuales posteriormente serán de gran ayuda para reconstruir situaciones y acciones. Sin embargo, este tipo de apoyo debe ser aprobado por los participantes, ya - que de otra manera podrían provocar tensión en ellos, obstaculi-- zando el flujo de información.

Otras fuentes de apoyo para la observación son los mate-- riales escritos, como los documentos oficiales y los cuestiona-- rios. Entre los primeros puede considerarse los archivos escola-- res, trabajos elaborados por los alumnos, actas de examen, etc. de los cuales se puede obtener valiosa información que comple-- mente el trabajo de campo. La aplicación de cuestionarios, aun-- que no siempre es aceptado por los etnógrafos, ya que conside-- ran que es reducir los fenómenos a cosas para ser cuantificadas. Pueden, sin embargo, ser de gran utilidad, siempre que no se - pierda el sentido del método, que por su flexibilidad puede ser reforzado por datos estadísticos, toda vez que tenga una funda-- mentación lógica y coherente con sus principios.

2.3 Descripción Metodológica

La investigación Etnográfica tiene como marco referencial el trabajo de campo. Este se inicia a partir de la elección del escenario, que debe responder a las necesidades y requerimientos de la propia investigación.

En este caso, el escenario de la investigación fue la Escuela de Psicología de la Universidad Autónoma de Sinaloa. El trabajo de campo se integró con la observación de aula, aplicación de cuestionarios y realización de entrevistas. Esto no se llevó secuencialmente, pues pudieron ser realizados simultáneamente los tres eventos a la vez. El tiempo que se dedicó al trabajo de campo fue de un semestre, que comprendió de febrero a julio de 1990.

El escenario, al ser familiar, no presentó ningún problema, y en todo momento se contó con la disposición de alumnos y maestros para la realización del presente trabajo.

En el desarrollo, se pudo observar que, tanto maestros como alumnos deseaban opinar sobre la escuela y sus conflictos, y plantear posibles soluciones a ellos. Se contó a la vez, con la valiosa ayuda de los alumnos del Noveno Semestre, Grupo 1, de la Generación 1985-90; que apoyaron entusiástamente durante todo el proceso esta investigación, ya que les interesaba saber los resultados del trabajo; no obstante, insistimos en que dichos resultados no podían ser contundentes ni generalizables a otras instituciones, pues nuestro universo sólo lo conformaba la comunidad de la Escuela de Psicología.

Lo interesante aquí fue que los alumnos en el transcurso del trabajo fueron sensibilizados en su papel de estudiantes y

de futuros profesionistas. Al observar las conductas de sus compañeros desde otra perspectiva, pudieron ver reflejadas las propias, obligándolos a reflexionar sobre ello.

2.3.1 Observación de Aula

Originalmente se pensó hacer la observación de aula de manera personal, pero nos dimos cuenta que no obstante contar con la anuencia de los maestros, éstos se sentían incómodos, -- perdiendo por ello su naturalidad en el desarrollo de las clases, por lo inusual en la escuela que los maestros se interesen en el trabajo que otros maestros realizan. De convertirse esto en una práctica continua, seguramente permitiría mejorar la -- práctica docente, al poder discutir y analizar el trabajo y retomar de cada uno de ellos lo mejor. El desconcierto también se hizo patente en los alumnos, ya que veían nuestra presencia en el aula como fuera de lugar.

Por lo tanto, nos vimos en la necesidad de solicitar el apoyo de los alumnos del Area Educativa del Noveno Semestre, -- que ya tenían experiencia en el trabajo de aula y en su observación.

Después de algunas reuniones para normar criterios sobre el trabajo a realizar, y aclarar dudas en cuanto a qué, cómo y para qué, iban a observar, así como las formas de registro a -- utilizar y una vez aclaradas las dudas, los alumnos se integraron en diferentes grupos y grados como observadores participantes, al hacerse pasar como alumnos que cursan nuevamente materias reprobadas, algo que es frecuente en la escuela.

En algunos grupos fueron detectados por los maestros, que estaban seguros de no existir problemas de reprobación y los --

cuestionaban para conocer las verdaderas razones. Ante la insistencia y el acoso, algunos alumnos optaron por abandonar el aula. Otros, una vez explicadas las verdaderas razones, continuaron en el trabajo hasta su conclusión.

Para la observación de aula, se dió prioridad al grupo 803 vespertino. El alumno responsable de ello, cubría casi toda la jornada escolar, registrando lo observado en su libreta de campo; la que, una vez fuera de la escuela, analizábamos conjuntamente, a la vez que emitía sus opiniones personales que a mi vez registraba. Las observaciones realizadas fueron en total doce, que en su mayoría tuvieron un buen nivel de registro. En las observaciones realizadas estuvimos siempre al tanto de lo que sucedía al interior del aula, ya que aunque no participábamos directamente, desde afuera tomábamos nota. Algunas de manera accidental, pero en otras nos hacíamos presentes, dando la apariencia de estar elaborando trabajos con alumnos o simplemente conversando con ellos. Estas observaciones un tanto encubiertas, permitió hacer algunas reflexiones en cuanto a la conceptualización que los maestros tienen en torno a la práctica docente, la cual se reduce a vertir información, en ocasiones sin una sistematización que permita al alumno encontrar sentido a la misma. En estos casos, la respuesta del alumno no puede ser más clara; se sale del salón, platica con los compañeros, hace circular notas, etc., queriendo manifestar así su aburrimiento, mientras el maestro sigue informando algo, que a nadie obviamente le interesa.

En el transcurso de las observaciones de aula, una vez que eran entregados los reportes, nos enfrascamos en su lectura en una búsqueda de datos que sirvieran de base para una clasificación, e iniciar así su análisis. Una vez terminadas las observaciones en el aula, se reinició el proceso de lectura, buscan-

do parámetros para definir la práctica docente que en la escuela se desarrolla. Asimismo, se buscaba conocer los procesos internos presentes en el aula, las estrategias que los individuos desarrollan para apropiarse del conocimiento y las formas de comunicación que se establecen para ello.

Como consecuencia, y partiendo de un enfoque interpretativo, era necesario prestar suma atención a las interrelaciones - de los sujetos durante el proceso de Enseñanza Aprendizaje; buscando en ellas un significado que a través de su descripción, - pudiera permitir el análisis y su interpretación.

Además de las observaciones un tanto encubiertas, también realizamos algunas abiertas, éstas nos parecieron más dinámicas e interesantes, ya que se pudo enfocar varios eventos que hicieron necesario el replanteamiento de interrogantes que al inicio de la investigación habíamos hecho, que ya en el momento mismo de la investigación nos parecieron que no eran pertinentes. Otras, surgieron en el mismo proceso. La elaboración de estas notas que consideramos como adicionales, constituirían puntos claves de - referencia para la interpretación de situaciones que no habían sido originalmente contempladas.

El realizar observaciones en diferentes planos, nos permitió captar la interacción de los alumnos entre sí, interacción - que no se da tan fácilmente entre alumnos de diferentes grados. Es decir, los alumnos de grados superiores no buscan la compa--ñía de alumnos de los semestres inferiores. Algunos trataban de dar respuesta a esta situación al responder que "era porque no se conocían". En realidad, lo que sucede es que no reconocen en ellos, conocimientos suficientes ni madurez, como para discutir problemas, tanto de Psicología como de la propia Escuela, no obstante que los problemas afectan a todos.

Entre los alumnos del mismo grado, es franca y sin inhibiciones y su lenguaje es directo. Los alumnos de los primeros semestres manifiestan conductas sin estereotipos, lo que no sucede con los alumnos de grupos superiores, que tienden a adoptar ciertas actitudes, buscando así proyectar su calidad de Psicólogos en formación.

El observar simultáneamente el acontecer dentro del aula y la diversidad de situaciones en pasillos y corredores, nos hizo receptivos a detalles en las interacciones, que de otra manera, sin duda, nos hubieran pasado desapercibidos. Es el caso de la comunicación entre maestros y de maestros con alumnos fuera de las aulas.

Los maestros entre sí pocas veces establecen una comunicación abierta, sólo intercambian saludos y frases de cortesía. - Cuando se reunieron dos o tres maestros, su conversación rara vez giró en torno a su actividad dentro del aula o a cuestiones de tipo personal. Sus comentarios se enfocaron a la política nacional o internacional, y a conflictos de tipo laboral presentes en la escuela en esos momentos. Hay en sus actitudes muchas reservas en cuanto a intimar unos con otros, ya que el "descubrirse", implicaría evidenciar no sólo debilidad personal, sino profesional. El rol de docente no se abandona fácilmente, mucho menos ante otros docentes.

En el discurso que elaboran los docentes para comunicarse entre sí, parece existir más la intención de demostrar sapientia, que el acercarse a los compañeros, lo que redundaría en un aislamiento casi total. No hay entre los docentes verdaderos lazos amistosos que trasciendan los umbrales escolares; son muy pocos los que confiesan tener verdadera amistad con alguno, predominando la necesidad de competir que buscar afecto y comunicación.

ción entre quienes comparten además del espacio, ciertas ideas pedagógicas y políticas.

En el caso de los maestros jóvenes, que en su mayoría -- son egresados de la misma Escuela, sucede algo curioso. Al estar ahora al mismo nivel desde el punto de vista laboral, con sus antiguos maestros no deja de inhibirlos, y buscan con frecuencia su asesoría dirigiéndose a ellos con mucho respeto y solemnidad, ésto no se presenta con los maestros con los cuales no tuvieron contacto durante la carrera.

La relación maestro-alumno fuera del aula, también adquiere variados matices. Por un lado existe una tendencia a tratar de igual a igual a los maestros jóvenes, que ven en ello algo natural. Pero también lo hacen con aquellos que no reconocen como "auténticos maestros", es decir, aquellos que no poseen las características necesarias y presentes en todo buen maestro" (nivel de conocimientos aceptable, responsabilidad, dominio pedagógico, etc.), por lo tanto, al no legitimar su rol, no son respetados como maestros.

Aunque no es frecuente la charla entre maestros y alumnos fuera del aula, cuando ésta se da, no pasa de los niveles triviales enmarcados en la cotidianidad escolar. Tanto maestros como alumnos, sienten forzadas estas relaciones, ya que ninguno puede o quiere abandonar sus respectivos roles para dejar paso a sus individualidades.

Detrás del desparpajo de los alumnos, se oculta el deseo de agradar al maestro y de éste, el deseo de que su rol docente se consolide en ámbitos extra aula. En ambos, hay una carencia de espontaneidad y buscan por ello terminar pronto su charla, antes que se agoten los tópicos de conversación de interés mu--

tuo.

Queremos hacer notar, que durante todo el desarrollo del trabajo, tuvimos que hacer constantes revisiones a los propósitos que nos marcamos al iniciarlo, con el fin de no perder el control sobre el mismo. Asimismo, señalar la inexistencia de neutralidad, ya que siendo parte del escenario, era imposible que no existiera un interés por conocer la realidad en torno a la cual nos movemos como docentes que somos. A pesar de todo, intentamos ser lo más objetivos posible en nuestras apreciaciones e inferencias.

2.3.2 Aplicación de Cuestionarios

Los cuestionarios fueron aplicados tanto a maestros como a alumnos. Para su aplicación, primeramente se determinaron los criterios para la selección de la muestra. En el caso de los maestros, se consideró importante tomar la totalidad de ellos, pues siendo en su mayoría Psicólogos, sus ideas sobre la investigación como práctica, debían ser interesantes, sobre todo porque su carrera se sustenta en una investigación permanente. Sin embargo, en esos momentos había un serio déficit de maestros y sólo fue posible entregar 37 cuestionarios, de los cuales se rescataron 30.

En el caso de los alumnos tomamos como criterio de selección sus promedios, para buscar diferencias en sus apreciaciones tomando como referente para ellas sus calificaciones, por tanto, hubo que remitirse a los Kárdex para su revisión y formar al azar tres grupos a partir de sus calificaciones, quedando de la siguiente manera: Nivel A, alumnos con calificación promedio de 9-10; Nivel B, alumnos con calificación de 7-8 y Nivel C, alumnos con calificación 5-6. En total fueron 56 alumnos del cuarto

al décimo semestre.

Los alumnos de nuevo ingreso, como no tenían completa la documentación, no pudieron ser clasificados de la misma manera, por lo tanto se tomó una muestra al azar de 17 alumnos de ambos turnos.

Se aplicaron tres tipos de cuestionarios; uno para alumnos de Primer Año, donde se contemplaron los pre-requisitos para la realización de cualquier tipo de investigación documental; el segundo, destinado a los alumnos del tercer semestre en adelante, donde se incluyó además de los pre-requisitos, preguntas orientadas específicamente a conocer sus opiniones sobre la investigación y la relación maestro-alumno; y un tercero, para los docentes, integrado con preguntas idénticas a las formuladas a los alumnos y con algunas interrogantes que nos permitiera conocer sus opiniones sobre la investigación y su práctica docente. Estas respuestas las contrastaríamos posteriormente con las dadas por los alumnos.

Los cuestionarios aplicados, en todos los casos se formularon con preguntas abiertas y cerradas. El propósito era el obtener la mayor información posible, que contribuyera más ampliamente al análisis del problema.

Después de recogidos los cuestionarios y concentrada la información en cuadros elaborados previamente para ello, se establecieron ejes de análisis, interesando primordialmente el conocer, en el caso de los alumnos, la importancia que le confieren a la lectura, e inferir a partir de esto, no sólo los hábitos de estudio sino su formación en el campo de la investigación. Asimismo se pretendía hacer comparaciones entre los niveles de calificación y grado de escolaridad, para observar el tipo de rela--

ción existente entre ellas. Es decir, si el nivel de calificación y el grado, significaba mayor o menor formación investigativa, o bien ésto no era determinante para ello.

2.3.3 Realización de Entrevistas

La referencia para la realización de las entrevistas, fue el número de cuestionarios aplicados. De los cuales se tomó como muestra el 20%, tanto para los maestros como para los alumnos.

Los criterios para la selección de la muestra fueron similares en el caso de los alumnos, a los seguidos en la aplicación de los cuestionarios. Es decir, se clasificaron en tres grupos a partir de sus calificaciones, quedando divididos en los tres niveles ya señalados. Los maestros también fueron clasificados en Psicólogos y no Psicólogos. Los Psicólogos a su vez fueron divididos en Psicólogos con y sin práctica profesional; éstos últimos son aquellos que sólo se dedican a la docencia; los primeros, además de dedicarse a la docencia, se desempeñan como Psicólogos, ya sea particularmente o dentro de alguna Institución Pública o Privada. Todos los maestros entrevistados fueron de tiempo completo.

Las entrevistas realizadas tuvieron en todos los casos, - el carácter de semiestructuradas, lo que permitió que los entrevistados expresaran libremente sus opiniones; de las cuales retomamos posteriormente tópicos que no estaban previstos, y que en el momento del análisis fueron invaluables, para la complementación de la información.

La intención de la clasificación hecha a los docentes, - era conocer cómo conceptualizan su papel de Psicólogos, así co-

mo la aportación que la Escuela hace como formadora de este tipo de profesionistas al medio social y su incidencia en éste, para la solución de sus conflictos.

También se pretendía contrastar sus opiniones en cuanto a la investigación que en la Escuela se realiza y la importancia que le atribuyen en la formación de los futuros Psicólogos. En el caso de los alumnos, era necesario conocer de manera directa sus ideas en cuanto a la función de la Escuela como formadora de profesionistas de la Psicología y su concepción acerca de las materias que teóricamente los instrumentan para realizar investigaciones. Consideramos necesario observar cómo se va modificando su concepto de investigación a medida que aumenta la escolaridad y la relación que guarda con los niveles de calificación.

Concluídas las entrevistas y una vez transcritas, nos dimos a la tarea de su lectura, con el fin de ir localizando todos aquellos elementos que nos interesaban especialmente, y que sirvieran para complementar la información que ya teníamos. Después de su clasificación general, regresamos a la lectura de la información, pero ahora por bloques, separando la información por niveles y por grados de escolaridad, con el objetivo de encontrar elementos comunes y discrepantes.

Una vez realizado todo esto y sistematizado, ya estábamos en posibilidades de hacer interpretaciones e inferencias de muchas situaciones que subyacen en la investigación, y remitiéndonos durante todo el proceso al rescate teórico en fuentes documentales que permitiera dar una mayor consistencia al trabajo realizado.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Rockwell, E. Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. ICFES. Mimeóg. pág. 21, Serie Memorias de Eventos Científicos Colombianos.
- (2) Taylor, S.J. y Bogdan, R. Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. Ed. Paidós, México, pág. 16.
- (3) Op. cit. pág. 24.
- (4) Ibid. pág. 16
- (5) Ibid. pág. 31
- (6) Woods, P. La Escuela por Dentro. Ed. Paidós. México, pág. 3.
- (7) Taylor, S.J. y Bogdan, R. Op. cit. pág. 36.
- (8) Woods, P. Op. cit. pág. 50.
- (9) Idem.
- (10) Ericsson, Frederick. Algunos Enfoques para Estudios Etnográficos de las Comunidades Escolares. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigación Educativo. Mimeog. pág. 18, México.

CAPITULO III
LA CONCEPCION PEDAGOGICA PREVALECIENTE EN LA
ESCUELA DE PSICOLOGIA

3.1. Características de la Planta Docente

Como señalamos en el capítulo anterior, con el propósito de conocer la composición de la planta docente, se encuestó a 37 maestros. Inicialmente se pensó hacerlo con la totalidad de ellos; ésto no fue posible porque en esos momentos existían serios problemas por la falta de maestros, ya que algunos habían solicitado su año sabático o bien, fueron becados para hacer estudios de posgrado, estando por salir una convocatoria para ocupar plazas vacantes.

De los 37 cuestionarios entregados, sólo pudieron rescatarse 30. A partir de esta muestra, encontramos que el 87%, son de tiempo completo -aquí no se hizo diferenciación alguna con los interinos-, el 13% son maestros de asignatura y no se registraron maestros de medio tiempo o por obra determinada.

Tomando como base estos datos, se consideraría que existe estabilidad laboral, lo que podría significar que el trabajo en la escuela se desarrolla sin contratiempos por la disponibilidad de recursos humanos. Sin embargo, ésto resulta falso, ya que varios maestros se fueron de año sabático. El principal problema que aquí podemos ver, es la falta de una reglamentación respecto a ellos, que provoca que en cada semestre, al querer hacer uso los maestros de un derecho laboral, simultáneamente varios lo soliciten, afectando con ello la programación semestral, pues al seguirse un procedimiento legal interno para la contratación de nuevas plazas que suplan las vacantes que los maestros de permiso dejan, se pierde tiempo, obstaculizándose el desarrollo de los programas, y generando inconformidad entre los alumnos.

Podemos decir que la planta docente, profesionalmente, es

homogénea, ya que de la muestra, el 73% son Psicólogos y el 27% restante, lo componen médicos, sociólogos, antropólogos, economistas e ingenieros civiles. El 27% ha cursado estudios de posgrado y el 10% tiene alguna especialidad.

Para los Psicólogos, es una necesidad que la planta docente esté integrada en su totalidad por Psicólogos, pues consideran que es la única manera de garantizar la correcta orientación de la carrera y, por supuesto, el perfil del egresado.

Empero, existe un serio problema que no ha sido analizado, y es el rechazo a los egresados que ahora están trabajando como maestros, de los grupos que se les asigna, pues no se les considera aptos (en muchos casos), para la docencia. Independientemente de las fallas, que en relación a lo dicho pudiera haber, ésto también tiene relación con la antigüedad de los docentes, ya que su experiencia en este campo es mínima, como lo demuestra el hecho de que sólo el 16% tiene más de nueve años de antigüedad en la docencia, y el 37%, de uno a cuatro años. (Ver cuadro 1).

Cuadro 1.- Antigüedad de los docentes de la Escuela de Psicología

Años de servicio	Porcentajes
1 a 4 años	37%
5 a 8 años	47%
9 ó más	16%
T O T A L :	100%

Sabemos que los años de servicio no son garantía de calidad y eficiencia, pero sí pueden significar cierta superación y dominio de miedos y titubeos del docente frente al grupo, a la vez que le permite conocer la dinámica interna presente en ellos; contribuyendo así a disminuir las ansiedades que son producto - de la sensación de vulnerabilidad de los que inician el oficio, en quienes "como en todo ser humano, hay una trama de identificaciones que nos remite a vivencias afectivas, a juicios a valores" (1), que se manifiestan en el aula, influyendo en la actitud que como docente se asume frente a los alumnos.

Al hacer un recuento de las materias que los maestros han impartido, se encontró que el 51% ha impartido de una a seis materias; el 23%, de siete a ocho; el 10%, de nueve a 10 y el 16% restante, de once a más materias (ver cuadro 2), ésto nos habla de una falta de titularidad en las materias, así como de claridad en los criterios seguidos para su asignación, pues independientemente de que la mayoría sean Psicólogos -lo que supone un conocimiento casi total de los programas-, no es posible que - puedan ser manejados adecuadamente, ya que no pueden ser comprendidos en el breve tiempo de un semestre.

Cuadro 2.- Número de materias
Impartidas

Núm. de materias imp.	Porcentaje
1 a 6	51
7 a 8	23
9 a 10	10
11 ó más	16
T O T A L :	100%

Además, al no existir hasta hoy criterios definidos para la asignación de materias, ya que éstos sólo se fundamentan en el hecho de ser Psicólogos en su mayoría los que integran el personal docente, se ignora así, las carencias que como estudiantes se pudieron tener. Esto ya en el aula se hace patente, en un deficiente manejo de la información, que en los programas se señalan.

El 93% de los maestros declara que existe relación entre las materias que imparte y su profesión, lo cual resulta obvio en el caso de los Psicólogos, pues las han cursado para obtener su título; sin que se especifique en qué condiciones las cursaron y los niveles de comprensión a los que se llegó en cada una de ellas, de tal forma que permita asegurar su total dominio.

3.2. El proceso de Enseñanza-Aprendizaje en la práctica Educativa de la Escuela de Psicología

a).- Aspectos Sociológicos

La Escuela como Institución socializadora con capacidad jurídica para certificar conocimientos, además de internalizar valores por medio de las prácticas escolares, proporciona a los individuos una serie de conocimientos validados y demandados por la sociedad, la cual la reconoce, para impartir educación.- Definida ésta como actividad intencionada que tiene como propósito el desarrollo de las potencialidades del ser humano para el logro de una mejor integración en la sociedad, y sólo se hace posible en el momento en que a través del acto educativo, -- entran en relación educando y educador.

~~Sin embargo, la escuela como institución educativa ha sido interpretada de diferentes maneras por las diversas concepciones~~

nes filosóficas, en algunas ocasiones para defenderla y en - -
 otras para cuestionarla, en su quehacer y en sus objetivos no -
 explicitados en documento alguno.

Weber señala, que la educación funciona como un sistema burocrático que propicia la formación de especialistas y la selección racional de las personas calificadas a través de exámenes que producirán una casta privilegiada, en donde "el profesor es un especialista que reúne un conjunto de saberes específicos que transmite a sus alumnos" (2). Para Weber, el profesor es un "funcionario" de la educación que cumple con lo estipulado por la institución, pero que ocupa un lugar dentro de la jerarquía institucional.

Para Durkheim, en cambio, la educación es un proceso único y múltiple que formará al ser social, que cada pueblo, casta o clase social, considera necesario; por lo tanto, son los adultos los que educan a las nuevas generaciones, y las hacen portadoras del acervo cultural. Tanto Weber como Durkheim, reconocen en la sociedad la diversidad en la homogeneidad, donde idénticos currículos reproducen conductas y conocimientos diferentes.

Así como la Escuela ha sido cuestionada desde diferentes puntos de vista, también el papel del maestro y del alumno ha sido analizado desde diferentes perspectivas, a partir de las relaciones que se establecen dentro del aula a través de las prácticas escolares que le son características, en las cuales está presente el interés de la clase hegemónica por conservarse en el poder.

Para Althusser, la Escuela lleva a cabo dos formas de reproducción: la reproducción de habilidades y reglas de la fuerza de trabajo y la reproducción de las relaciones de producción, considerando como fundamental para ello a la ideología que se -

materializa en las prácticas escolares (3). Mientras que para los teóricos de la resistencia "la escuela es una Institución relativamente autónoma que proporciona espacios para compartimientos de oposición para la enseñanza y son fuente de contradicción" (4).

Reconocen que los alumnos no son tan pasivos ante lo que la Escuela pretende imponerles, y que presentan cierta resistencia que se manifiesta en sus actitudes de indiferencia o bien, de un abierto rechazo de los "malos alumnos", que optan por asumir conductas en apariencia antisociales, sólo con el propósito de que la Escuela no les arrebate su identidad de clase.

Independientemente de la concepción por medio de la cual se analice la función de la escuela y la educación, todas ellas, desde su perspectiva ideológica, han permitido conocer por los datos que aportan, la dinámica interna de la escuela, demostrando sus conflictos y contradicciones; pero además, han demostrado que es más que paredes, y han puesto al descubierto que en ella se esconden propósitos e intereses que van más allá de la escolarización y de su aparente neutralidad, en cuya "práctica diaria (...) recogen, conservan y reordenan los matices ideológicos de las sucesivas coyunturas de la historia del país" (5). La Escuela tiene una historia que está vinculada estrechamente a los vaivenes políticos del país, que aún hoy en los "aires de modernidad", están inexorablemente presentes.

La Escuela como espacio donde se validan y legitiman saberes, es el lugar donde se contruye y expresa "el sujeto escolar a través de las prácticas cotidianas" (6), y donde los individuos se apropian de la cultura de la clase dominante por medio de conocimientos que al ser presentados como verdades, también le alienan, ya que no son capaces de reflexionar sobre los ele-

mentos que subyacen en esa apropiación; los intereses implícitos, así como las relaciones de poder que en la Escuela se reproducen por medio del vínculo maestro-alumno.

Esto nos lleva a reconocer que:

"es en la vida cotidiana donde se realiza la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social... la reproducción de hombre particular es siempre la reproducción del hombre histórico, de un particular en un mundo concreto" (7).

Es en la vida cotidiana de la Escuela, donde maestros y alumno se construyen a partir del trabajo que realizan las relaciones que establecen y el aprendizaje que logran en su interacción, mediada por un contenido y una institución.

Las prácticas escolares y su importancia en la formación de los individuos, ha sido motivo de preocupación para algunos teóricos; para Gramsci "son una relación hegemónica a partir de la cual los que participan en ella se apropian de un contenido que no tenían" (8); en esta relación asimétrica, uno ostenta el poder que el conocimiento le confiere, garantizando con ello la sujeción del que no lo tiene, para que pueda lograr su objetivo (el conocimiento).

Para Lenin, las prácticas escolares son "una práctica subordinada a un proyecto político que consiste en la incorporación del conocimiento científico" y de las posiciones políticas inherentes con tal proyecto" (9). Al reconocer que son parte de un proyecto, también está reconociendo que lo que acontece en el aula, está predeterminado y que no sólo se transmite saberes sino que lo ideológico está latente en esas prácticas. La internalización de valores coherentes con una política esta

tal, es otra de las finalidades de esas prácticas.

Sin embargo, Marx considera que esas prácticas escolares son el medio por el cual "el sujeto de educación se constituye como sujeto activo que se apropia de un contenido en la medida que lo construye; en esa práctica constructiva se conforma como sujeto y se conforma a sí mismo su objeto de conocimiento" (10). Para Marx, el conocimiento sólo puede ser tal, en la medida que el sujeto lo construye activamente y en esa relación sujeto-objeto, ambos son modificados, es por ello que se requiere que "el educador sea educado" para que pueda responder adecuadamente a los requerimientos del proletariado del cual forma parte.

El análisis de las concepciones enunciadas en torno al papel de la escuela y de la educación, así como de las prácticas educativas, tiene como objetivo primordial ubicar a la Universidad y a la Escuela de Psicología a partir de un marco referencial que nos permita explicar las razones que subyacen en las conductas o actitudes de los sujetos partícipes en la práctica educativa universitaria.

Al reconocer que la Escuela como Institución educativa cumple funciones políticas y de reproducción ideológica, no dejamos de lado la posibilidad que también constituye para contribuir a la liberación de las masas, en la medida que influya en el proceso de concientización y reflexión sobre la realidad nacional.

Al interior de las universidades, aunque sabemos que los problemas en este campo son muchos y variados, creemos que pueden generarse a su interior procesos de transformación que modifiquen sustancialmente las condiciones materiales y sociales con una apertura democrática para la producción del aprendizaje y -

del conocimiento.

Es por ello que se requiere analizar la práctica educativa y la formación pedagógica de los docentes universitarios, -- para que además de pensar en mejorarla, se identifiquen y dese-chen aquellos valores que la clase hegemónica tiene interés en inculcar en las nuevas generaciones, con el fin de conservar su hegemonía; a la vez que impulse desde el interior de la Universidad, el desarrollo de una cultura más identificada con los intereses y valores de los grupos mayoritarios de la sociedad, -- que les permita aspirar a condiciones de vida más equilibradas.

Creemos que en el deterioro de la calidad de la educación el docente no es el único responsable, sino que es víctima de -- un modelo económico y político, que no ha podido satisfacer las demandas actuales, y de un Estado que busca evadir su responsabilidad, al no querer reconocer el paralelismo existente entre desigualdades económicas y educativas.

Al concebir a la educación desde una perspectiva funcionalista, como elemento de cambio y de movilidad social, se olvida que la igualdad de oportunidades para ingresar a la Universidad, no puede existir en una sociedad donde la concentración del ingreso es tan alta, como en nuestro país.

Pero a pesar de todo lo expresado, los alumnos aprenden, ciertamente sus conocimientos son diferenciados, pero ¿cómo lo hacen? cuáles son las teorías que tratan de explicar el proceso de construir el conocimiento en los alumnos; tanto desde una -- perspectiva pedagógica como psicológica.

Hasta ahora, en la Escuela de Psicología, no se han realizado investigaciones cuyo propósito sea conocer los procesos -

que se dan al interior del aula, mucho menos en lo que se refiere al proceso de construcción del conocimiento de los alumnos; que permita conocer, interpretar y valorar los procesos de enseñanza-aprendizaje a fin de hacerlos más significativos.

Cuando hablamos de procesos de enseñanza-aprendizaje, reconocemos que ambos pueden darse por separado y no necesariamente, a toda enseñanza corresponde un aprendizaje, por lo tanto, en el aula encontramos tantos procesos de enseñanza-aprendizaje, como individuos estén presentes en ella, no obstante que el contenido sea el mismo.

Entendemos por aprendizaje, el proceso de construcción y asimilación de una respuesta nueva, como procedimiento de ajuste del comportamiento con respecto al ambiente; mientras que enseñanza es el conjunto de actividades que se organizan conforme a objetivos y que tiene como intención la de conformar al individuo a través de propiciar sus aprendizajes.

Para poder relacionar Enseñanza-Aprendizaje, se requiere que, por un lado, existe disposición para el aprendizaje, ya -- que no hay posibilidades de que eso suceda contra la voluntad -- del individuo, y a partir de sus conocimientos y comportamien--tos actuales, poder construir conocimientos y comportamientos -- nuevos; es así que, en la enseñanza se requiere que el educador esté seguro de obtener la participación del educando, al inte--grar los objetivos que se alcancen a los objetivos del sujeto -- (11).

b).- Aspectos Psicopedagógicos

~~Antiguamente se consideraba al hombre, y por supuesto al~~
niño, como imperfectos, por tanto, la máxima aspiración era lo--

grar esa perfección, a través de una gran ejercitación, tanto física como mental.

Con Juan Amos Comenio, se plantea la enseñanza general, en donde los marginados pudieran obtener educación, ya que consideraba que entre ellos existían gentes con gran capacidad, que debía ser aprovechada. Pensaba que el hombre se hace hombre por medio de la educación y ésta debe iniciarse en la infancia. Comenio opone a la educación libresca del Renacimiento "el conocimiento del mundo real sobre la base de la percepción directa, el realismo y los principios intuitivos" (12). Posteriormente, e influenciado por las ideas de Comenio, Pestalozzi señala que

"El proceso de conocimiento comienza por las percepciones, las cuales se reelaboran posteriormente por la conciencia -- con la ayuda de las ideas anteriores -- (ideas a priori)... debe basarse en la observación y la experimentación y elevarse después a conclusiones y generalizaciones (...) que despierten el interés y la necesidad de hablar " (13).

Niega el individualismo Roussonian, al considerar a la Escuela como sociedad en la que los niños aprenden. Para Rousseau, el niño debe ser respetado en su naturaleza, por lo que exigía "que se tuviera en cuenta las particularidades de las distintas edades de los niños" (14).

Con el desarrollo de la Psicología, se dió un gran impulso a la Pedagogía, ya que a la vez que "descubrió" al niño como individuo, también buscó conocerlo a través del estudio y la observación. Además, se veía en los niños las posibilidades futuras de la sociedad; se pasa de un magistrocentrismo a un paidocentrismo, ocupando ahora el niño, toda la atención que antes acaparaba el maestro.

Las diferentes corrientes psicológicas pretenden explicar cómo se logra el aprendizaje y llevan sus teorías a la escuela; pero también las corrientes filosóficas pretenden definir al alumno. Para el Racionalismo, por ejemplo, el alumno es un cerebro a llenar de ideas, ya que el hombre vale por lo que sabe, no por lo que hace; para el Pragmatismo, todo lo que es útil como instrumento de acción debe aprenderse. Para el Marxismo, en cambio, "el sujeto sólo genera conocimientos relevantes cuando busca la transformación de un objeto" (15).

El Conductismo ha sido la corriente psicológica que más impacto ha tenido en el campo educativo, y su influencia en la sociedad actual es innegable; sólo que considera al sujeto como agente pasivo y lo reduce en la relación cognoscitiva a un receptor de los estímulos externos, siendo el resultado de este proceso un conocimiento como copia del objeto, en donde la relación con éste es una acción mecánica.

La Psicogenética, que en estos momentos está abriendo nuevos cauces para el conocimiento e interpretación del proceso de aprendizaje:

"Desde la perspectiva interaccionista y constructivista piagetana, devuelve al sujeto su protagonismo como regulador de sus relaciones con el entorno, construyendo en el curso de su desarrollo una explicación del mundo, a la vez que de las propias funciones intelectuales que la posibilitan" (16).

Piaget no concibe al sujeto como la escuela tradicional, sino como participante activo, que construye sus conocimientos en su interactuar con el entorno y a partir de sus esquemas intelectuales en un proceso de asimilación y acomodación constan-

te, es por ello que señala que el "niño está en constante desarrollo y pasando por una sucesión de etapas de maduración" (17).

A partir de estas consideraciones, que nos sirven de marco teórico, podemos hacer algunas inferencias, tomando en cuenta la opinión que tienen los alumnos de la práctica que realizan los docentes, la cual consideran que es tradicional; aunque no explicitan en qué consiste ese tradicionalismo, sí lo identifican con la "mala preparación de los docentes, tanto en el manejo de contenidos como en el aspecto didáctico", lo cual impide a los alumnos involucrarse realmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mismos que encuentran "carentes de motivación"; a esa la entienden "como las condiciones que crean los maestros para lograr la disposición del estudiante para el conocimiento" (entrevista a alumnos).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Ada Abraham y Col. El Enseñante es también una Persona. Ed. Gedisa, 1986. Pág. 26.
- (2) Andrade, F. A. Antología; Sociedad, Pensamiento y Educación II, Vol. I, Universidad Pedagógica Nacional, Pág. 232 - 242.
- (3) Giroux, Henry A. Antología, La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente, Universidad Pedagógica Nacional, - Pág. 102.
- (4) Ibid.
- (5) Rockwell, E. Guía Didáctica; Secretaría de Educación Pública, pág. 147.
- (6) Edwards, Verónica. Antología; Análisis de la Práctica Docente. Universidad Pedagógica Nacional, pág. 7.
- (7) Heller, Agnes. Idem. pág. 49.
- (8) Buenfil Burgos, Rosa Nidia. Problemas de Educación y Sociedad en México. Universidad Pedagógica Nacional. Pág. 53.
- (9) Ibid.
- (10) Idem. pág. 54.
- (11) Berbaum, Jean. Aprendizaje y Formación. Fondo de Cultura Económica, 1988. Págs. 129-137.
- (12) Kostantinov y Otros. Historia de la Pedagogía. F.C.E., 1986 pág. 38
- (13) Ibid pág. 85.
- (14) Idem.
- (15) Suárez, Reynaldo. Antología; La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente. Universidad Pedagógica Nacional, - pág. 312.
- (16) Cuadernos de Pedagogía, No. 163, Barcelona, España, Pág. 22.
- (17) Idem.

CAPITULO IV

ANALISIS Y DESARROLLO DE LA INFORMACION

4.1. Relación Maestro-Alumno

Al preguntar cuál es el papel del maestro en su formación, el 93% consideró que el maestro no es el responsable de "enseñarles todo", pero reconocen que no saben investigar y que no acostumbran leer; por lo tanto, tenemos que: existe como respuesta a un maestro tradicional, alumnos tradicionales, los cuales al igual que los docentes, no hacen uso de la reflexión y el análisis, ya que ambos fueron conformados por los mismos principios de una educación tradicional, entendida ésta:

"como aquella en la que el papel principal lo desempeña el maestro, ya que selecciona y desarrolla los contenidos, los que transmite de manera verbalista. El alumno es más bien pasivo y receptivo de un cúmulo de conocimientos memorísticos que se presentan como verdades acabadas e inmodificables" (1)

Seguramente una de las cuestiones más difíciles para un maestro, la constituye el definir su práctica docente, que en la mayoría de los casos se circunscribe a una concepción del "deber ser", sin considerar realmente lo que está haciendo y sin detenerse a analizar sobre las razones de su actuar.

Aún sin hacer un análisis exhaustivo de las conductas de los maestros en su hacer cotidiano, consideramos que la mayoría se ubica dentro de una práctica tradicional, lo que significa que la modificación a Planes y Programas que definen los contenidos no tiene ningún sentido: "si la base sobre la que descansa el trabajo escolar sigue funcionando con esquemas tradicionales, rígidos, pocos creativos y fundamentalmente autoritarios" (2).

La relación maestro-alumno, se convierte también en un indicador más para conocer el tipo de práctica educativa que se realiza; encontramos así que los mejores alumnos por promedio (70%), consideraron que su relación con los maestros son buenas, porcentajes que tienden a disminuir (promedios regulares 60% y bajos 43%), conforme disminuye el promedio, lo que significa que la afinidad con el docente de alguna manera está determinada por la identificación de modelos (buen maestro-buen alumno), que se confirma cuando el alumno hace una autoevaluación como tal.

El 48% del Nivel A, considera que es un buen alumno, mientras que el 60% del Nivel B y el 100% del Nivel C, se califican como alumnos regulares. Es interesante observar que no obstante que el Nivel C, tiene los más bajos promedios, no se consideran alumnos deficientes, sino que prefieren calificarse como regulares.

Esto también puede explicarse con la tendencia a ignorar, o contradecir al maestro. El 33% del Nivel A y el 53% del Nivel B, dice contradecir al maestro cuando no están de acuerdo con él; mientras que el 7% del nivel C, tiende a ignorarlo.

Empero en esta misma pregunta, el 63% del Nivel A dice -- considerar la opinión del maestro, a diferencia del Nivel B (33%) y del Nivel C (57%), lo que significa que hay una mayor tendencia en los alumnos del Nivel B a contradecir, mientras que los del Nivel A, a considerar más la opinión del Maestro, así como los del Nivel C. Al parecer son los extremos, en donde la figura del maestro tiene mayor significación. En el Nivel A, debido a la internalización de modelos que hace que el alumno tienda a identificarse con la figura del docente -- haciendo que el educando se someta a sus exigencias, y también con el fin de que, por haber tomado

ciertos rasgos del educador, el propio ideal del educando reciba su influencia" (3). Parecería entonces que los alumnos del Nivel B, presentan una mayor tendencia hacia la autonomía con respecto al maestro, mientras que los del Nivel A y C, tienden más a la aceptación que a discutir. En este sentido podríamos considerar que la relación maestro-alumno, está íntimamente vinculada con las relaciones familiares: el docente representa la autoridad paterna, sustituyéndola, estableciendo así una relación ambivalente entre odio y amor (4).

Así como los alumnos tienen sus apreciaciones sobre el papel del maestro, también éstos emiten su opinión respecto a su rol dentro del aula. Para el 57% de los maestros, su papel en el grupo es importante, el 37% considera que sólo es necesaria. Respecto a la actitud que asumen cuando un alumno contradice su opinión, el 90% asegura "considerar la opinión de los alumnos".

Pero en la realidad esto puede resultar falso, ya que al interiorizar el docente su rol, también ha internalizado valores donde se reconoce como depositario del conocimiento, es por eso que:

"la autoridad del maestro depende entonces del supuesto saber del que es poseedor, que puede conducirlo... a la creencia ilusoria de contar con un poder propio... (cuando) en realidad es la existencia de una estructura de relaciones - la que determina la vigencia de ese fenómeno de poder" (5).

No se considera en apariencia, imprescindible en el aula, quizás porque reconoce otras fuentes de conocimiento extraescolar, pero en la cotidianidad escolar, él es el que valida el co

nocimiento, a través de los contenidos programático, así en el aula, también determina qué enseñar y define lo que el alumno debe aprender.

Es por ello que "el origen de muchos problemas en la interacción maestro-alumno, está en que el primero exige del alumno que le confirme su saber y su poder" (6). Aunque el maestro señale que "considera la opinión de los alumnos", resulta poco creíble que exista esta tendencia, ya que al reconocerse como importante, es un tanto difícil que quiera compartir un mismo rol, que está determinado por el conocimiento. Al considerar la opinión del alumno, tácitamente también lo reconoce como portador de conocimiento; de ahí que sea necesaria:

"La adopción de una nueva ética que desmitifique la función del ideal, y que se tienda a 'la aprehensión de la realidad' que implica el valor de admitir la realidad" (7).

Que permita al docente ser auténticamente él, con todas sus posibilidades y limitaciones, permitiéndole ésto ir al rescate de su identidad como ser humano, y de su autoestima como profesional de la educación.

4.2 La Práctica Docente

En el campo de investigación, es usual que tenga mayor importancia el objeto de estudio, que las particularidades de los implicados o bien relacionados con el mismo.

En páginas anteriores, hemos intentado un permanente acercamiento a nuestro objeto de estudio, también lo hemos hecho con los que están directamente relacionados con él; ésto siguen

do un procedimiento hermenéutico al ir incorporando cada vez - más elementos, configurando así, una espiral en donde la antici- pación de sentido se va haciendo cada vez más precisa.

En nuestro caso, buscamos encontrar en la práctica cotidiana de los docentes, la interpretación que se hace de la investigación, la importancia que le confieren dentro de las acti- vidades escolares, la concepción real que tienen en cuanto a su importancia, dentro del proceso de construcción de conocimiento en los alumnos, así como las maneras que dentro del aula buscan utilizarla como estrategia de aprendizaje.

Es por ello, que para nosotros cobran importancia las actividades que en el aula se desarrollan, ya que es el lugar en donde emergen las contradicciones y se concretizan las relaciones de poder por medio de la legitimación del rol docente frente a los alumnos, por el conocimiento que éste posee. Es el lugar donde se establecen relaciones sociales que permiten la reproducción de valores al interactuar los individuos entre sí.

Pero también es el espacio donde se manifiesta la - resistencia de aquellos individuos inconformes frente a la auto- ridad institucional (maestro, director, etc.). Esta resistencia puede estar presente en cualquier actitud de rechazo, de incon- formidad o bien, en actitudes de indiferencia, que posteriormen- te se pueden manifestarse de manera más franca, en donde se incluya, tanto los contenidos programáticos, como la validez del papel de la escuela como institución educativa, dentro de la so- ciedad.

Resulta claro que, el trabajo docente sólo puede ser ana- lizado desde el ámbito en el que se desempeña como tal, y a par- tir de un pleno conocimiento del mismo. Ambito que es imposible

Considerarlo homogéneo. En su diferenciación están presentes diversos factores que tiendan a modificar, tanto al maestro como a la institución, siendo en la vida cotidiana donde se origina esa diferenciación, pues es en:

"la realidad cotidiana de la escuela en donde los maestros y alumnos, en una relación en constante construcción y negación, en función de circunstancias precisas, se apropian de usos, prácticas y -- concepciones, cada una de las cuales es síntesis de relaciones sociales construídas en el pasado" (8).

Por lo tanto, al analizar la práctica docente, hay que - considerar que no es ahistórica y responde a circunstancias específicas, en donde se refleja, tanto la historia personal del maestro, como las concepciones pedagógicas del momento.

La práctica docente, entendida como "la acción concreta - que realizan los profesores para propiciar el aprendizaje entre los alumnos" (9), y que adquiere en la Universidad matices tradicionalistas, es caracterizada por Jorge Witker de la siguiente manera:

- a).- Teórica o teorizante: Se enfatizan los aspectos teóricos del conocimiento lo que lleva a confundirse - con el método.
- b).- Memorística y repetitiva: La participación del estudiante se reduce a la reproducción textual del conocimiento que pretende impartir el maestro.
- c).- Libresca: Se fundamenta en la institucionalidad del libro de texto, al cual se considera fuente única -

del conocimiento, siendo en su mayoría de origen --
extranjero.

- d).- Cientificista: Pretende escudarse en la ciencia, --
con actitudes que llega a generalizar.
- e).- Empupitradora: Ya que al priorizar el trabajo den--
tro de un espacio limitado por paredes y por su es--
casa participación, el alumno asume una actitud pa--
siva y receptiva.(10).

El autor concluye señalando dos tipos de males que se per--
ciben como producto de este tipo de práctica docente: la somno--
lencia intelectual y el conformismo expectante.

Para conocer el tipo de práctica que en la escuela se de--
sarrolla, se recurrió a la observación de aula, intentando en--
contrar elementos que nos permitiera definirla.

El trabajo se realizó principalmente en el grupo 804, --
aunque se aprovechó para hacerlo en otros grupos y semestres, -
sobre todo en aquellas materias que tienen como experiencias de
aprendizaje a la investigación, o bien, que tuviera alguna re--
lación con ella. No podemos decir que los registros estuvieron
todo lo completos que hubiéramos deseado, pero sí se pudo resca--
tar bastante información, quedando algunos aspectos confusos o
inconclusos.

Con el trabajo al interior del aula, se buscaba analizar
los procesos que ahí se desarrollan, intentando comprender la -
dinámica interna, así como las formas en que los individuos se
apropian del conocimiento.

Para el rescate de la información, se buscó elaborar categorías de análisis que permitieran seguir el proceso para su reconstrucción y posterior interpretación, estableciéndose las siguientes:

ACCIONES DEL DOCENTE: Todos aquellos movimientos o desplazamientos que el maestro realiza dentro del aula, ya sea de manera consciente o inconsciente, cuando pretende transmitir el conocimiento.

FORMAS DE COMUNICACION: Expresiones utilizadas en la transmisión del conocimiento, tanto escritas como oralmente, asimismo, el tono de voz y la modulación cuando se dirige a los alumnos.

NIVELES DE INTERACCION: Grados de participación, características de ella, motivaciones utilizadas por el maestro para que los alumnos participen, niveles de respuesta que se obtienen.

EXPOSICION DEL CONOCIMIENTO: Técnicas empleadas, dominio de contenidos, lenguaje utilizado, secuencia, formas de evaluar su comprensión, conducta y actitudes de los alumnos durante la exposición.

ACCIONES Y VERBALIZACIONES DE LOS ALUMNOS: Formas de comunicarse con el maestro, manejo de lenguaje, disposición de los alumnos para el trabajo.

Es importante señalar que, de las observaciones de aula realizadas, sólo fueron tomadas dos y de la misma materia. Esta elección, tiene su razón en que las situaciones descritas en las diferentes clases observadas y registradas, en las libretas de campo de los alumnos, tenían cierta similitud. En el caso de

las observaciones elegidas, éstas fueron más completas, por los comentarios que los alumnos observadores realizaron.

CLASE DE SOCIALIZACION
Observación No. 1

El maestro llega al salón (llega tarde), saluda a los -- alumnos y deja sus pertenencias en una butaca, dirigiéndose al grupo, dice :

Mo. ¡Bueno! ¿A qué equipo le toca exponer?

Alnos.: Algunos responden que al equipo dos. Los inte---
grantes del equipo aclaran que no están prepara-
dos (lo que significa que no estudiaron).

Alumno: ¡Expóngalo Usted, maestro!

Mo.: Ignora la propuesta.

Alumno: Insistiendo: ¡Expóngalo Usted, maestro!

Mo. No, mejor esperamos que los compañeros se preparen --
para la próxima clase, y si no, el tema lo damos por
visto, y que continúe el equipo tres.

El maestro se despide y sale (antes de la hora).

Alnos.: No parece que le den gran importancia al asunto,
algunos retoman la conversación con su compañero
de lado y otros salen del salón.

CLASE DE SOCIALIZACION
Observación No. 2

El maestro entra al salón y pasa lista, hay pocos alum--
nos.

Mo. ¡Bueno! Yo por eso llego tarde, para darles tiempo
a que lleguen los compañeros.

Pregunta: ¿ A quién le toca exponer?

Alumno: Pasa y expone (No hay claridad en el mensaje.

Juan José pregunta a un compañero: ¿Qué es el Estado?

Mo. ¿Le damos respuesta ahorita o después?

Alnos.: No se ponen de acuerdo, comentan entre sí mani--
festando dudas.

Mo.: No puede establecer diferencias entre Estado y Go--
bierno , aunque discute, siempre los maneja como si
nónimos.

Juan José: El Estado es algo abstracto y lo estás mane--
jando como Gobierno y no es lo mismo.

Mo. Ustedes llevan Psicología e Ideología.

¡No hay que perdernos!

Juan José: Yo lo único que quiero aclarar es que no son
sinónimos.

Mo.: Les voy a llamar la atención para que lleguen unos
minutos más temprano.

Alnos.: ¡Tiempo! Ya para terminar concluye (dirigiéndose
al maestro).

Mo.: Nos vemos hasta el jueves, tenemos que acabar con -
"éso".

Alnos.: No responden, pero se quedan sorprendidos.

Antecedentes de la materia de Socialización

La materia de Socialización es parte del cuerpo de asig-
naturas que conforman el Area de Psicología Social que pretende
la "preparación crítica para poder valorar cabalmente los proce-
sos de Psicología Social Humana" (Documento oficial), que permi
ta al alumno el análisis crítico de la realidad, a partir del -
conocimiento de las conductas de los hombres en sociedad.

Los objetivos de la materia son:

- 1.- Evaluar desde el punto de vista funcional, los factores o motivos que impulsan al ser humano hacia la vida en sociedad.
- 2.- Identificar los factores valorativos y de autoridad a los que el ser humano se ajusta como necesidad hacia la socialización.
- 3.- Evaluar desde un punto de vista Psicogenético, los factores que intervienen en la estructura cognitiva de carácter moral en los individuos.
- 4.- Evaluar e investigar los indicadores objetivos que entran en el proceso de socialización en el niño mexicano.

No es propósito de este trabajo hacer un análisis de la materia como parte del Plan de Estudios de la Escuela, y sólo haremos alusión al mismo, con el objeto de buscar en las actividades que se realizan en el aula, indicadores que ayuden a determinar, en qué medida en esas prácticas, está presente el alcanzar los objetivos que la materia en sí plantea; y hasta que punto los alumnos y el maestro tienen claridad de ello, en los procedimientos y/o estrategias que se implementan.

4.3 Análisis de la observación de aula

4.3.1 Acciones del Docente

Desde la entrada, el maestro pretende que los alumnos se encuentren dispuestos a una actividad que supone previamente organizada, a partir de una concepción de trabajo grupal, que a todas luces no existe, ya que el trabajo grupal significa un intercambio de experiencias en un conjunto de individuos que, re-

conociéndose con las mismas necesidades y problemas, optan por acrecentar cualitativamente sus experiencias, para coadyuvar a un proceso de toma de conciencia de la realidad que contempla a la propia, en calidad de sujeto social (11), pero para el maestro, éste reduce a una exposición de temas, sin una auténtica -compenetración de los alumnos, ante la problemática a investi--gar, la cual se presenta desvinculada de la realidad inmediata.

El maestro en ningún momento, intenta crear un ambiente de trabajo, a través de una introducción al tema, como tampoco se cerciora de que la actividad a desarrollar por los alumnos -esté debidamente organizada para su exposición.

A través de la pregunta:

Mo.: ¿A quién le toca exponer?

El maestro sólo busca delegar en los alumnos, la responsabilidad de planear y dominar los contenidos, que al no ser --aceptada por ellos, cuando reclaman:

Alumnos: ¡Expóngalo Usted, maestro!

Opta por suspender o dar por terminada la clase, apoyándose en la autoridad que la institución le confiere, donde se reconoce su rol dentro del aula, y que busca recordar al pararse frente al grupo y marcar distancia entre ambos.

4.3.2 Formas de comunicación

Las formas de comunicación dentro del aula, refleja no -sólo las concepciones pedagógicas en una época determinada, si no que es una de las maneras en que se concretizan las relacio-

nes de poder a su interior.

Es ahí, donde "tres tipos de vínculos definen las relaciones entre la gente, y que han sido aprendidas en el seno familiar: -- vínculo de competencia, vínculo de cooperación y vínculo de dependencia", siendo el vínculo de dependencia el que tiene una presencia "natural" en la enseñanza, expresándose en los siguientes supuestos:

- 1.- Que el profesor sabe más que el alumno.
- 2.- Que el profesor debe proteger al alumno de cometer errores.
- 3.- Que el profesor debe y puede juzgar a los alumnos.
- 4.- Que el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses de los alumnos.
- 5.- Que el profesor puede y/o debe definir la comunicación posible con el alumno. (12).

En el aula, no sólo están maestro y alumno, sino que en esa interrelación, se manifiestan de alguna manera, las relaciones sociales establecidas en una sociedad capitalista, fundamentadas en relaciones de explotación: en el aula, el profesor posee el conocimiento y eso le privilegia en la toma de decisiones, sobre aquellos que no cuentan con ese conocimiento, y acuden a él para adquirirlo, por lo cual deben supeditarse a sus indicaciones.

Esas relaciones de poder, también se patentizan en la comunicación y en las modalidades que asume, ya que es el maestro el que ejerce el control sobre la manera de comunicarse, ya sea permitiendo que se dé o bien, encauzándola a su conveniencia, -- pero sin considerar las necesidades y/o preferencias de los alumnos.

En este sentido, podemos ver que en las clases observadas, la comunicación entre los alumnos no se interrumpe, aunque adquiere características de "desorden", como una manera de manifestar inconformidad ante la autoridad a la que no acepta como legítima, ya que no posee los conocimientos exigidos por la propia materia que imparte, ni las técnicas pedagógicas elementales que le habiliten para la docencia.

La comunicación con el maestro es inexistente, ya -- que el contenido del mensaje les resulta vacío, pues además de no poseer consistencia alguna, desde el punto de vista teórico, su dicción y vocabulario son deficientes, siendo los alumnos -- los que manejan un código elaborado, que no es compartido por -- el maestro, que al hacer uso de un código restringido, impide -- que pueda establecerse una verdadera comunicación.

Aunque el poder que la institución le otorga, lo sigue -- ejerciendo el maestro de manera formal -- el cual los alumnos reco -- nocen, por ello se quedan en el aula --, en los hechos, su rol no es reconocido auténticamente, por la carencia del conocimiento, que es el que le da legitimidad ante los alumnos.

4.3.3 Niveles de interacción

Dentro del aula, las formas de interacción están determi -- nadas por el contenido o temática a tratar, que a la vez esta -- blece formas específicas para ser abordado en su transmisión a los alumnos, pues para ello debe considerarse niveles de madu -- rez, antecedentes necesarios, jerarquización, etc. Esos niveles de interacción, también están determinados por la historia per -- sonal de los alumnos y de los maestros, que al apropiarse de -- los contenidos, los interpreta o reinterpreta a partir de sus -- estructuras mentales y experiencias previas.

En el espacio escolar, esa interacción, que se formaliza a través de la comunicación, adquiere variados matices. La interacción, entendida como "la apertura de los sujetos a la comunicación y a la aceptación de sus reglas", la cual se divide a partir de los tipos de comunicación que se den en:

- a).- Interacción no focalizada: que se basa en la observación directa de las personas.
- b).- Interacción focalizada: que se fundamenta en el intercambio de información. (13)

Podemos considerar que la interacción que se establece - en todos los casos observados, es no focalizada; ya que se centra más en las actitudes personales que el maestro asume, que - en la información que pretende transmitir, siendo por ello de - alcance limitados y contradictorios.

Además, no existe la intención de considerar la retroalimentación como medio de encauzar la clase y las participaciones hacia objetivos precisos.

Creemos que si existiera la intención de establecer comunicación, ésta "no puede tener lugar si la audiencia no está interesada para responder. Es uno de los medios que permite asegurar el involucramiento de la instancia, e insistir en la retroalimentación" (14).

En las preguntas que el maestro formula:

- 1.- Mo.: ¿A quién le toca exponer?
- 2.- Mo.: ¿Le damos respuesta ahorita o después?

No está presente la búsqueda de la retroalimentación, sólo la evasión de la responsabilidad que implica el asumir un --

un rol que no proporciona seguridad ante las exigencias planteadas por los alumnos.

El conocimiento que sería el elemento central en la interacción, no se encuentra definido, ni tampoco tiene una estructuración lógica, que determine a la vez la lógica de la interacción.

4.3.4 Exposición del conocimiento

Cualquier individuo que quiera dedicarse a las actividades docentes, inevitablemente deberá tener contacto con los Planes y Programas que dan sustento a la institución, ya que en ellos se encuentran todos aquellos conocimientos que definirán el perfil profesional del egresado.

Esos conocimientos que la institución valida y legitima, cuentan con la participación (consciente o inconsciente) del docente, que al identificarse con ese rol "se transforma total o parcialmente, enajenándose" (15). El maestro a su vez, piensa que es el indicado para la transmisión de los conocimientos y éstos se convierten en un instrumento de legitimidad para ejercer el poder dentro del aula.

Los programas determinan los conocimientos a impartir y les da validez, aunque no siempre coincide con la valoración que los maestros hacen de ellos; éstos al interpretarlos y jerarquizarlos se fundamentan más en experiencias profesionales que cuestiones científicas. Lo mismo sucede al momento de su transmisión, al buscar adecuarlos a las características de los alumnos, le imprimen el sentido que consideran más apropiado al nivel de aquellos, que a la vez los interpretan e internalizan a partir de sus propias experiencias y valoraciones.

Esta diferenciación en las formas de transmitir el conocimiento, forma parte, por un lado, de la heterogéneidad, en la formación docente, y por otro, el concepto de libertad de cátedra que al interior de la Universidad se maneja y que en ocasiones se traduce en "libertinaje académico". Al escudarse en esa libertad de cátedra, se sustituyen u omiten contenidos, sin ninguna argumentación pedagógica. La libertad de cátedra -- significa diversidad en lo homogéneo; es decir, diversidad de formas de exponer y jerarquizar los mismos contenidos, reconociendo que en todo ello está implícita una concepción ideológica, la cual determina diversidad de enfoques; pero todo ello necesariamente deberá estar siempre encuadrado en concepciones pedagógicas y en una lógica, que el propio conocimiento establece.

Si agregamos a esas readaptaciones y modificaciones, que los docentes hacen de los conocimientos, la poca relación que éstos tienen en la vida cotidiana y/o profesional del estudiante, el resultado es la difícil utilidad práctica que ellos le encuentran a todo lo que la escuela pretende transmitir.

El conocimiento, definido como:

"construcción histórica de visiones de mundo, que se presentan como verdaderas para un período histórico determinado(...) que sólo se posibilita a partir de un determinado interés "(16).

Que debe manifestarse en los alumnos, ya que son ellos los que construyen y reconstruyen dichos conocimientos, a partir de sus experiencias previas, que en el aula, en muchos de los casos, se pierde el objetivo original del mismo.

En nuestras observaciones, aunque el centro en importan-

cia es el conocimiento, éste no se explicita, caracterizándose el trabajo de aula, por una carencia total de lógica interna, de una información adecuada sobre el contenido que se pretende -- transmitir y por enormes contradicciones que se manifiestan en las preguntas que formulan los alumnos sin obtener respuestas -- concretas:

Alumnos: Juan José: Preguntando a un compañero:
¿Que es el Estado?

Mo.: ¿Le damos respuesta ahorita o después?

Alumnos: Comentan entre sí, manifiestan dudas.

Mo.: No puede establecer diferencias entre Estado y Gobierno.

Discute y argumenta, pero se empeña en seguirlos manejando como sinónimos.

Alumno Juan José:-No está convencido de las explicaciones del maestro, pero no posee los elementos suficientes para contradecirlo de manera categórica.

Los alumnos ahora se encuentran frente a un conflicto: sus experiencias les dicen que existe diferencia entre lo que el maestro maneja como sinónimos, pero aunque se resisten a aceptar lo que el maestro dice, terminan por no insistir en su posición y aceptar (cuando menos en el aula), lo que el maestro señala. Esto seguramente contribuirá a que se acostumbre a no entender realmente el sentido de las actividades en el aula, hasta que al habituarse a no encontrar relaciones lógicas, entre la teoría que maneja la escuela y su realidad inmediata, como consecuencia, dejará de buscar esas relaciones, para repetir sólo lo que el maestro quiere escuchar.

Al negar validez a sus experiencias llega también a dudar de sus capacidades. De esta manera, la escuela, al formar individuos con las características antes señaladas ratifica que "el empobrecimiento del intelecto, tiene que ser parte de su educación"(17), y que los individuos que por ella transitan, la mejor preparación que pueden recibir es, en términos de hábitos, actitudes y autoconceptos, particularmente creer en su incapacidad para comprender el pensamiento lógico o creativo, acostumbrarse a pensar en casos y situaciones específicas; no generalizar y menospreciar la disposición a cuestionar (18).

Es pues en la institución escolar, en donde al ser validados algunos conocimientos, a partir de su especificación, todo lo adquirido extramuros es devaluado. La escuela, al presentar el conocimiento como verdades acabadas, implícitamente contribuye a la alienación de los individuos, ya que éstos no son capaces de reflexionar sobre los intereses que subyacen en esa transmisión.

4.3.5 Acciones y verbalizaciones de los alumnos

Aunque esta categoría está estrechamente ligada a la tercera (niveles de interacción), pretendemos aquí hacer algunos señalamientos en torno a la manera en que los alumnos tratan de manifestar sus inconformidades, a través de las acciones que en el aula desarrollan, así como las formas en que se expresan, ya sea para dirigirse al maestro o bien, a sus compañeros.

Aquí, el elemento clave es el lenguaje. Este, además de palabras es comportamiento activo entre varias personas, una de ellas es el maestro, que al tener una jerarquía le permite decidir al interior del aula, cuándo y cómo comunicarse, coartando en muchas ocasiones las posibilidades de una comunicación real y productiva entre los miembros de un grupo, al ejercer ese po-

der a su interior.

Por otro lado, para esclarecer los conflictos de comunicación entre los miembros de un grupo, la Psicolinguística ha intentado explicar el origen de ellos en el empleo del lenguaje y a profundizar en los aspectos sociales, encontrando que existen diferencias en el uso del habla entre las diversas clases sociales, implicando con ello problemas de comunicación por las diferencias en los códigos que manejan.

Es por ello, que una de las principales funciones de la escuela, es la de favorecer en todo momento que los alumnos desarrollen la capacidad de expresarse en su lengua entendida ésta como "el sistema intangible de significados y estructuras -- lingüísticas" (19), que adopta convencionalmente un grupo social para comunicarse. Sin embargo, esta aspiración universitaria se ha quedado en buenos propósitos, reconociendo que el problema -- no se origina aquí (Nivel Superior), pero si es donde se agudiza, llegando incluso a afectar de por vida a los individuos.

A través de la socialización, el individuo además de -- apropiarse de signos lingüísticos, también adquiere pautas de -- conducta, valores y costumbres, que le hacen identificarse con la sociedad; la escuela por tanto, debe ser más cuidadosa y poner mayor atención a la expresión oral, no sólo para cuidar que la lengua no se deteriore, sino porque es el medio de comunicación más efectivo, hasta ahora.

En las actividades observadas, a este respecto, se pudo constatar, como a pesar del control que ejerce (o que pretende ejercer), el docente, los alumnos se comunicaban entre sí, tanto para cuestionar sus actitudes, como sus expresiones, que en un intento de mantener el control, busca recordar la institu--

cionalidad de su rol a los alumnos, cuando dice:

Mo.: Les voy a llamar la atención para que lleguen unos minutos más temprano.

(aunque a su llegada había justificado su retraso - diciendo:

Mo.: ¡Bueno! Yo por eso llego tarde, para darles tiempo a sus compañeros a que lleguen.

Es obvio que las limitaciones en el lenguaje sólo pueden reflejarse en las participaciones de los alumnos. En el caso - del grupo observado, el manejo del lenguaje no presenta problema alguno. En su mayoría, el grupo participa adecuadamente. -- Sus integrantes, además de ser trabajadores, cursaron otros estudios (educadoras, maestras de primaria o secundaria, contadores), que les permite hacer un adecuado uso del lenguaje. Esto, en cambio, no puede decirse del maestro. Este presenta serios - problemas para la comunicación interpersonal, que se refleja en el "ruido" que hacen los alumnos al comunicarse entre sí, de lo cual, el maestro ni se percata, quedando prácticamente aislado.

CONSIDERACIONES FINALES

En la Escuela de Psicología, al igual que en las demás - escuelas de la Universidad, se pasa por alto que los alumnos durante el tiempo que están en las aulas (primaria, secundaria, - preparatoria, profesional), asimilan conductas y actitudes de los maestros. Estos alumnos, al egresar de las instituciones de educación superior y considerar por este hecho, estar aptos para ejercer la docencia e incorporarse como tales en las diversas escuelas, reproducen las conductas asimiladas, pues es el - modelo de docente más cercano que tienen, y que más seguridad -

le proporciona para su quehacer.

La influencia que los maestros ejercen sobre los alumnos llega a ser tan fuerte, que en ocasiones impide hacer análisis que contribuyan a la evaluación de la práctica docente con objetivos concretos para su superación y mejoramiento.

Todo lo anterior quizás sea el antecedente que sirve de base para asegurar que cualquier profesionista puede dedicarse a la enseñanza, sin considerar como prioridad, la formación básica para ello.

Cuando se analiza la práctica educativa que en la escuela se realiza, observamos que ésta no trasciende los niveles empiristas. Si bien, se parte del supuesto de que el ser psicólogo, permite conocer los procesos psíquicos en que se fundamenta el aprendizaje, esto, no va a la par con el manejo de elementos teóricos metodológicos sustantivos de la enseñanza.

Es por ello que las técnicas o modelos que se pretenden implementar, no tienen correspondencia con la realidad en el -- aula, por lo que usualmente fracasan, al no estar sustentados -- en aspectos teóricos, que permitan conocer la dinámica existente en las aulas, y a partir de ella, instrumentan técnicas y/o estrategias de tipo pedagógico que contribuyan al logro de los objetivos propuestos.

Importante es entonces reconocer, que el hecho de ser -- Psicólogos, no puede ser definitivo para considerar que se es -- maestro, ya que si analizamos aspectos curriculares, se puede -- claramente establecer que no están formados pedagógicamente para ejercer el oficio de enseñar; en todo caso, si la docencia -- se considera parte de las actividades a realizar como profesio-

nal de la Psicología, es necesario incluir asignaturas que les permita adquirir esa formación, pero de no ser así, entonces se tendrían que tomar otras medidas para subsanar esas carencias, ya que son obvias sus repercusiones -negativas por cierto- en el aspecto pedagógico.

4.4 Formación Pedagógica y/o formación profesional

Una de las concepciones que prevalece hasta hoy en la -- Universidad, es sin duda, la que se refiere a la capacidad de -- todo aquél que egresa de cualquier carrera, para ejercer la docencia; a la que reducen a la transmisión de información con el desconocimiento de los procesos mentales que se desarrollan en -- los alumnos, ante el mensaje del docente y de las diversas formas que dicho mensaje puede ser interpretado y reelaborado por ellos.

Los orígenes de esta concepción, se encuentran en los -- años sesenta, cuando en el afán de dar respuesta a las demandas estudiantiles, la masificación irrumpe en las Universidades del país y se exige la erradicación del autoritarismo y de los métodos tradicionales de enseñanza. Estos movimientos de protesta -- por parte de los estudiantes, motivó que se pusiera más atenció--- ción a la formación de los profesores universitarios.

La expansión del sistema educativo, sin la infraestructu-- ra y recursos humanos suficientes, trajo consigo la improvisa-- ción de maestros y con ello, el deterioro en la calidad de la enseñanza que fue sacrificada en aras de satisfacer la creciente demanda escolar.

Esta improvisación de maestros, aún no ha podido ser -- erradicada, no obstante que se realizan exámenes de oposición --

que sólo legitiman -en muchos de los casos- decisiones de grupos políticos que buscan así fortalecer su poderío al interior de la Universidad. Esta práctica, por demás viciada, junto a -- una política sindical del mismo corte, han llevado al desprestigio y deterioro del trabajo académico, ya que se han avalado de decisiones que lesionan los principios en que se sustenta la Universidad, lo que ha sido aprovechado por instancias gubernamentales para apoyar a las IES privadas, estableciendo marcadas diferencias entre las Universidades públicas y privadas.

Si bien es cierto que, los profesores en la Universidad cuentan con una formación profesional, entendida ésta como el - conjunto de enseñanzas que tienen como finalidad específica la capacitación de los alumnos para el ejercicio profesional, podemos asegurar que sí carecen de una formación pedagógica que haga "referencia a una formación integral en la educación como - disciplina que pretenda cierto tipo de rigor conceptual" (20), y le posibilite reconocer los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en el aula y en los cuales el docente se encuentra imbricado.

El reconocimiento de las limitaciones pedagógicas en los docentes universitarios, tiene su manifestación en la preocupación por cursos de formación de profesores, los cuales fueron - impulsados significativamente a raíz de los acontecimientos del '68, como resultado de la pérdida de credibilidad del Estado. A la vez que se evidencia la ineficiencia del modelo de desarrollo estabilizador o desarrollo industrial oligopólico, que se - caracterizó por una sustitución tecnológica de productos agrícolas de uso industrial, cuyos precios disminuyeron en el mercado internacional, repercutiendo ésto a la vez en los precios de -- los productos agrícolas en países tradicionalmente exportadores como el nuestro. Esto llevó al estancamiento de los precios de

garantía, que produjo una transferencia de recursos del sector agrícola al industrial, estableciéndose así diferencias salariales entre el campo y la ciudad; apreciándose en esta una -- tendencia hacia la concentración del ingreso, que se manifiesta en un incremento en la demanda de productos de consumo, provocando la producción y sustitución de importaciones en bienes de consumo duradero.

Esto generó que la inversión extranjera directa se incrementara en aquellos sectores, cuya producción se orientaba a la satisfacción de las demandas de grupos sociales, con más altos ingresos.

La ubicación y control de las transnacionales en los sectores más dinámicos de la economía se basó en sus avances tecnológicos, así como en una política proteccionista estatal. Esto permitió al Estado contar con créditos extranjeros para solventar su déficit presupuestal, disminuyendo al mismo tiempo el medio circulante interno, disponiendo del ahorro acumulado, como complemento para el financiamiento del gasto público.

Con la disminución de la oferta de empleos, originado -- por la sustitución de mano de obra por tecnología extranjera, -- aumentan las presiones sociales, estando en el centro de los -- cuestionamientos la eficiencia del Sistema Educativo en su conjunto.

La creciente demanda de profesionistas para el sector -- productivo, como resultado del proceso de industrialización que se inicia en la década de los cuarenta, se manifiesta en un incremento en la matrícula de las Universidades, que al saturarse, ~~dieron lugar a serios conflictos, ya que al no ser ese creci---~~ miento acorde a los niveles de empleo, provocó que el mercado --

de trabajo se comprimiera y con ésto se incrementara la competencia.

4.5 Masificación y formación de profesores

A partir de los 70's, en un intento de modernizar a las Universidades, se genera un especial interés por la vida académica a su interior; se buscaba lograr una mayor eficiencia en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, creándose para este fin, instituciones formadoras de docentes que, no obstante sus propósitos:

"no han partido de evaluación diagnóstica que pudiera dar una orientación precisa - al trabajo a realizar, preocupándose fundamentalmente por el instrumentalismo que permita ciertos niveles de eficiencia, -- sin llegar ésto tampoco a ser evaluado" (21).

La trayectoria de esos cursos desde sus orígenes, ha sido un tanto accidentada y carente de criterios pedagógicos definidos, estando presente de manera implícita la preocupación -- por el cómo enseñar, sin que se tome "en cuenta que el qué y el para qué, significan, ni más ni menos, los contenidos, y la orientación ideológica que indefectiblemente conducen a enseñar para conservar o para transformar"(22). No se considera que el maestro como intelectual orgánico tiene la responsabilidad de lograr el consenso de los grupos sociales para ayudarlos a su organización en la obtención de sus metas y propósitos, por ello es importante que se construya "un bloque intelectual moral que haga políticamente posible un progreso intelectual de masas" (23); siendo para ésto fundamental que conozca y reconozca la realidad circundante, a partir de una reflexión permanente sobre el entorno. Esto como es obvio, va más allá del dominio teórico metodológico para la en-

señanza, sin que ello signifique que debe descuidarse este aspecto, ya que "lo deseable es pensar en un docente capaz de -- construir sus propios saberes... de interpretar su tiempo... co nocer la modernidad en que vive... cuestionar sus propias certe zas y "pensar lo impensable" (24).

4.6 Formación pedagógica de los maestros de la Escuela de Psicología

El problema de la formación docente, aunque tiene características nacionales, buscamos constatarlo en nuestra escuela, a través de la opinión de los alumnos y de los profesores, a -- los que entrevistamos.

Para los alumnos, el problema central en la escuela parece resultarles bastante claro, pues consideran que es por "la - deficiente formación pedagógica de los maestros" que piensan - podría salvarse si se realizan cursos de formación en este campo, principalmente a los Psicólogos "ya que no obstante tener conocimientos en cuanto a los procesos cognoscitivos de los -- alumnos, su desempeño como docentes es mínimamente aceptable" (Alumno X).

Para el 93% de los maestros, los cursos de formación pedagógica son necesarios, pero señalan que han asistido (93%), - porque reconocen que puede mejorar el trabajo docente (39%), o instrumentarlos técnicamente (18%), o bien, para actualizarlos (18%). El 25% no contestó a esta pregunta. Interesante es la - valoración que los maestros dan a estos cursos: el 37% considera que son necesarias, el 37% porque son importantes, y el resto por otras causas (diversión, curiosidad, obligación, etc.).

Los psicólogos con práctica profesional, reconocen que - está influyendo negativamente en la escuela, el hecho de que la mayoría del personal docente no cuente con formación pedagógica y que se sostenga que por ser psicólogos, ya se puede ser "buen maestro. Se requiere -desde su punto de vista-, capacitación sobre tódo en investigación, a fin de poder vincular la docencia con la investigación, relación que hasta hoy no se ha hecho posible, por mucho que se haya insistido al respecto.

Para los psicólogos sin práctica, también es necesaria - la formación pedagógica que les capacite en el quehacer docente, pero consideran que el conocer el desarrollo de los procesos - cognoscitivos -su labor- aunque empírica, ha sido, a pesar de - todo, aceptable "porque saben lo que tienen que hacer", se re-- quiere en todo caso vincular la docencia con la investigación.

La opinión que los maestros tienen sobre la relación : - mayor escolaridad es igual a mayor eficiencia, es significativa. Los psicólogos con práctica señalan que "quienes cursan posgrado, no son garantía de eficiencia docente, ni para la realiza-- ción de investigación en la escuela". Además, consideran que -- existe "estrecha relación entre lo académico y lo laboral y de ésto con lo político", que se traduce en medición de fuerza, in-- fluyendo así lo político en el impulso a la investigación.

Consideran que, si se buscara un mayor aprovechamiento - de los recursos humanos calificados que hay en la escuela, los egresados de los posgrados podrían ser monitores en la forma--- ción docente; capacitadores de eventos académicos, proyectos de investigación o de formación académica continua.

~~Los psicólogos sin práctica señalan que, quienes se van a realizar estudios de posgrado, no son ninguna garantía para -~~

un mejor trabajo docente ni para la investigación, pero consideran que podrían ser "punta de lanza para la investigación", - a partir de una política académica que permita una adecuada - utilización de recursos humanos y materiales.

A partir de las opiniones que ofrecen, consideramos que en ambos grupos de psicólogos existe coincidencia en cuanto que reconocen que los maestros con posgrado poseen elementos teóricos que podrían ser de gran utilidad para la superación docente en general, pero no son suficientes cuando se trata de realizar verdaderos cambios en la práctica educativa.

En el campo de la investigación, también consideran que podrían hacer algo, requiriéndose para ello una disciplina que se pierde, en muchos casos, al volver a la escuela, por no existir proyectos de investigación en donde puedan incorporarse.

En la realidad universitaria, sabemos que los egresados de posgrado, no son debidamente aprovechados en todas sus capacidades; ésto se observa en la actividad cotidiana que realizan sin que influyan ni marginalmente, en la dinámica interna de la escuela. En el campo de la investigación, donde tienen muchas - oportunidades para su desempeño, tampoco se observa gran interés por crear condiciones para ello. ¿Será que la investigación no tiene horario, y ellos sí?

En un intento de hacer contrastaciones entre las opiniones de los entrevistados y las ideas que tienen en torno a la - formación docente, quienes dirigen actualmente los destinos de la Universidad, retomamos el Plan de Estrategia y Desarrollo -- Institucional, en lo que se refiere a este aspecto, planteando en sus líneas básicas de acción, en lo académico, lo siguiente:

- 9.- Formación y actualización de Profesores e Investigadores Universitarios a través de cursos específicos y de estudios a nivel licenciatura y posgrado, orientados a fortalecer los vínculos necesarios entre docencia e investigación y a apuntalar en general la vida académica (25).

El interés y la preocupación de la actual administración por corregir rumbos en la Institución, consideramos que se hace patente en todo el documento, que aunque plantea ideas progresistas, subyace en todo su contenido la necesidad de responder a los intereses y necesidades del sector productivo, el cual exige del Sistema Educativo -específicamente de la Universidad- mayor eficiencia en la formación de la fuerza de trabajo que requiere, lo que implica hacerla más acorde a las demandas de la estructura económica que exige "que los egresados de las escuelas superiores tengan determinadas conductas y posean una concepción del mundo acorde a sus intereses" (26)

El instrumentalismo sigue presente cuando se busca hacer más eficiente el trabajo docente con el menor costo posible, -permitiendo una mayor estratificación del gremio y con ello una menor identificación entre sí. Observamos pues, que existe una correspondencia entre la conceptualización que tienen los alumnos y maestros entrevistados en torno a la formación docente, -con la que ahora sostiene la institución, que en ninguno de los casos -insistimos- trasciende el instrumentalismo considerado como básico, para la eficiencia docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Hidalgo San Martín, Alfredo y Cárdenas Castillo, C. Coordinadores; La Práctica Educativa Universitaria. Ed. Universidad de Guadalajara. 1989, pág. 102.
- (2) Ruiz del Castillo, Amparo. Crisis, Educación y Poder en México. Ed. Plaza y Valdés, 1991. pág. 55.
- (3) Millot, Catherine. Freud Antipedagógico. Ed. Paidós. México, 1990. pág. 168.
- (4) Freud, Sigmund. Antología. Los Sujetos en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje. pág. 31-32. Universidad Pedagógica Nacional. 1985.
- (5) Gerber, Daniel. Antología. Los Sujetos en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje. pág. 33. Universidad Pedagógica Nacional. 1985.
- (6) Ibid.
- (7) Idem.
- (8) Espeleta y Rockwell. Antología. Análisis de la Práctica Docente. pág. 33. Universidad Pedagógica Nacional. 1985.
- (9) Panza, Margarita. Pedagogía y Currículum. Ed. Gernika. - 1988, pág. 63.
- (10) Guevara Niebla, Jorge. Com. La Crisis de la Educación Superior en México. Ed. Nueva Imagen, 1989. págs. 211-212.
- (11) Barabtarlo, Anita. Propuesta Didáctica para la Formación de Profesores en Investigación Educativa. UNAM, N° 6, - 1989, págs. 37.
- (12) Bohoslavsky, Rodolfo. Antología. Los Sujetos en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje, Universidad Pedagógica Nacional, pág. 39.
- (13) Wolf, Mauro. Sociología de la Vida Cotidiana. Ed. Catedra. Colección Teorema, 1988, pág. 46.
- (14) Lindgren, Henry Clay. Introducción a la Psicología Social. Ed. Trillas, México. 1984, pág. 46.
- (15) Departamento de Investigación y Estudios Avanzados. IPN; La Identidad de una Actividad: Ser Maestro. Miméog. pág. 7.
- (16) Edwards, Verónica. Antología. Los Sujetos en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional, - pág. 9.
- (17) Paradise, Ruth. Los Sujetos en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional. págs. 142-148.
- (18) Idem.

- (19) Slobin, D.I. Introducción a la Psicolingüística. Edit. - Paidós, México, 1987, pág. 117.
- (20) Zarzar Charur, Carlos, Comp. Formación de Profesores Universitarios. Ed. Nueva Imagen. 1988, pág. 28.
- (21) Follari, Roberto. La Formación Pedagógica de los Profesores o los Cursos Equívocos. Políticas de Investigación y Producción de Ciencias Sociales en México. Universidad de Querétaro.
- (22) Rosales Medrano, Miguel Angel. El Problema de la Formación de Docentes en la U.A.S. El Sol de Sinaloa, Suplemento Dominical, Dic. 31, 1989.
- (23) Gramsci, Antonio. Antología. Sociedad, Pensamiento y Educación. Vol. II. Págs. 167-169. Universidad Pedagógica - Nacional. 1985.
- (24) Rosales Medrano, Miguel Angel. Op. Cit.
- (25) Plan y Estrategia de Desarrollo Institucional. U.A.S., - Pág. 15.
- (26) Rosales Medrano, Miguel Angel. 'Idem.

CAPITULO V

CARACTERISTICAS DE LA INVESTIGACION COMO PROCESO FORMATIVO EN LA ESCUELA DE PSICOLOGIA

5.1 La Escuela de Psicología en el Contexto Nacional y Regional

A partir de década de los Sesenta, la Sociedad Mexicana y la Universidad sufren grandes cambios al ser sacudidas en sus cimientos.

El movimiento estudiantil, con sus múltiples interpretaciones:

"fue la manifestación de un conflicto de la clase media, el fracaso de un modelo de desarrollo, la caducidad de un sistema monolítico de poder, una crisis de conciencia nacional, pero sobre todo la prueba más rotunda del fracaso del sistema nacional de educación" (1).

Que obligó al Estado a marcar nuevos rumbos en la política gubernamental y poner mayor énfasis en el aspecto educativo, buscando ejercer un mayor control sobre la misma, especialmente en las Instituciones de Educación Superior, a las cuales se les culpa de alguna manera (a la vez que las hace víctimas), de los disturbios de los últimos años.

Sin embargo, no es posible hablar de las Universidades sin relacionarlas con su contexto, ya que la Universidad es un reflejo de los aconteceres sociales, que en última instancia, son los que generan los conflictos al interior de ella. En sus espacios se cuestiona al poder que hasta hoy ejerce la burguesía, así como los métodos de control y represión que utilizan para seguir manteniendo su hegemonía. Así, al no existir una verdadera participación democrática, la Universidad se erige en representante popular en la lucha de clases.

Al interior de la Universidad se han elaborado diversos -

modelos, buscando la vinculación de su quehacer con las aspiraciones populares, cuyos resultados no siempre han sido de las simpatías de los grupos hegemónicos, que han visto en la Universidad un enemigo, al que no necesariamente hay que destruir, pero sí someter.

Es en este contexto, donde retorna el modelo de Universidad Pueblo, y en él queda inscrita la Universidad Autónoma de Sinaloa, al igual que la de Guerrero, en las cuales algunos proyectos pudieron ser concretizados y cuya tendencia es la de formar otro tipo de profesionista, con una mayor identificación -- con los grupos sociales marginados.

Queriendo caracterizar este modelo, de manera por demás simplificada, puede señalarse que se concibe a la Universidad -- como Autónoma con respecto a las clases sociales y al Estado, -- siendo éste el obligado a su financiamiento, cuyos recursos serán manejados por la Institución, de acuerdo a sus necesidades o proyectos, sin la ingerencia de las instancias estatales. Se le reconoce libertad para nombrar a sus autoridades y de establecer formas de gobierno a su interior.

Este modelo sostiene la idea de que la Universidad no debe constituirse en instrumento político, pero reconoce que de alguna manera tiene participación en la lucha de clases, al ser la caja de resonancia de ellas, que se traduce aquí en una lucha -- ideológica, buscándose en todo momento el beneficio de las mayorías.

En Sinaloa, y dentro de la línea de Universidad Popular, bajo fuertes presiones, tanto internas como externas, se crea la Escuela de Psicología, cuya justificación para su creación se supone parte de un diagnóstico de necesidades en la región, ya que

siendo uno de los Estados más prósperos, esta prosperidad trajo como resultado problemas de origen psicosocial, como "el alcoholismo, drogadicción, cultivo de estupefacientes y asesinatos" - (2); siendo éstos los problemas fundamentales que llevan a pensar en el diseño de la Carrera de Psicología y a considerar a la región como un "potencial mercado de trabajo y un amplio campo de acción" (3).

Es también a partir del diagnóstico de necesidades que se estructura el Plan de Estudios con el cual se pretende obtener "explicación genética y evolutiva al mismo tiempo que dialéctica del problema Psicosocial" (4).

No obstante los planteamientos hechos anteriormente, la carrera de Psicología, desde su creación (1979) en su matrícula, "se ha dado un crecimiento, por generaciones, poco estable y en ocasiones con decrementos muy marcados" (5), a la vez que se observa desde sus inicios, una clara tendencia hacia la feminización.

El impacto de la carrera en la sociedad sinaloense, aún no ha podido ser evaluado formalmente, desconociéndose hasta qué punto los servicios de los Psicólogos son percibidos como fundamentales por los diferentes grupos sociales.

Los psicólogos con práctica profesional entrevistados para este trabajo, consideran que "no sólo ha habido impacto de la carrera en la sociedad, que se ha manifestado en la creciente demanda de servicios psicológicos, sino que la Escuela ha aportado estudiantes y maestros a Instituciones y a la comunidad, que demanda servicios psicológicos"; ésto contradice los planteamientos que los psicólogos sin práctica hacen, ya que para ellos "no hay correspondencia entre lo que está requiriendo la sociedad y

lo que en estos momentos está ofreciendo la Escuela, por tanto, el impacto en la sociedad es mínimo y negativo, ya que hacen aparecer a la carrera y a la Escuela como "zona de desastre moral" (*).

No disponemos de datos concretos, que nos permita suponer que el Psicólogo es realmente aceptado por la mayoría de la población, que hasta hace poco veía al psicólogo con mucho recelo. Es posible que los medios de comunicación hayan contribuido grandemente a la apertura de esta carrera en todos los ámbitos sociales y laborales.

Por otro lado, la misma Institución escolar, paulatinamente ha buscado llegar a las comunidades, dejando en ellas en muchos casos, una buena imagen, abriendo así nuevos espacios para la práctica profesional del psicólogo.

Pero es la misma sociedad, con su permanente crecimiento y los problemas que con ello se generan, la que demandará de manera franca los servicios del psicólogo, que deberá esforzarse cada vez más en su preparación para responder a esas demandas.

5.2 Los estudiantes de Psicología: Caracterización

En los últimos años, la presencia de la mujer en las Instituciones de Educación Superior, se hace en apariencia tangible, creándose con ello la imagen de una mayor apertura en las oportunidades de acceso a esas Instituciones.

(*) Se refiere a la concepción que la mayoría tiene del Psicólogo: "está loco", "se desnuda en cualquier parte", "son muy raros".

Este proceso que tiene su origen en la masificación, una vez visto más de cerca, se llega al reconocimiento de que la incorporación de la mujer a la educación superior ha sido tardía, y que se dá precisamente cuando las "credenciales universitarias" entran en franca devaluación, haciéndose más incierto su futuro al tener que competir en el terreno laboral con el sexo opuesto por la obtención de mejores puestos.

Al analizar los datos que presenta el Lic. Víctor Higuera, sobre la distribución de la matrícula en carreras a partir de los sectores en que éstas se ubican, se observa que en el sector primario para 1990, el 97.2% son hombres, mientras que el 2.8% son mujeres. En el sector secundario, el 96.8% son hombres y el 3.1% mujeres; en el sector terciario, para estas mismas fechas, el 47.7% son hombres, mientras que el 52.2% son mujeres (6). Esto de alguna manera refleja la desproporción existente en la participación económica y en la esfera del conocimiento de la mujer. Pero a la vez, se observa que el creciente acceso de ésta a la educación superior, es ya irreversible.

Al trasladar estos elementos a la Escuela de Psicología, a la que ubicamos en el Sector Terciario, por las actividades a realizar de sus egresados, observamos que su población la conforma el 79.7% de mujeres.

La preferencia según el sexo, por determinadas carreras, está relacionada con las elaboraciones culturales que en torno a las diferencias sexuales una sociedad desarrolla, y que influirán al identificarse como exclusivas para hombres algunas carreras profesionales, como es el caso de Ingeniería, donde el porcentaje de mujeres es muy bajo y carreras específicas para mujeres, donde el porcentaje de hombres es mínimo.

En la Escuela de Psicología, la tendencia a la feminización, está presente desde sus orígenes; ya que el porcentaje de mujeres inscritas en la primera generación fue del 52.4%, porcentaje que a lo largo de diez años se ha ido incrementando hasta llegar al 79.7% actual (7).

Las razones que se dan para explicar el interés por su ingreso a la Escuela, sirven para corroborar la relación existente entre su preferencia y el rol sexual, pues la mayoría de las -- alumnas reconocen que quieren ser Psicólogas para "educar bien a sus hijos".

De las alumnas que ingresan a la Escuela, el 59.5% proviene de las preparatorias de la UAS, sus edades fluctúan entre 17 a 19 años (77.65%), y son parte de una familia de tipo nuclear (8).

Al ser la agricultura una de las principales actividades económicas del Estado, no es raro encontrar que el 41.48% proviene de una familia donde el padre es agricultor o ejidatario, y -- que la ocupación de la madre del 77.78% (9), sigue siendo el de ama de casa; ésto podría ser un indicador más de la situación actual de la mujer y de su poca participación directa a la economía de la entidad.

La mayoría de los alumnos que ingresa a la Escuela, no tiene claridad sobre la función del Psicólogo en la sociedad y -- desconoce el campo de estudio de la psicología; ésto se debe en parte, al poco interés que las diferentes administraciones locales han tenido en promover y dar información más o menos permanente sobre la carrera, tanto en las preparatorias como a la sociedad en general.

La información que los alumnos dicen tener sobre la carrera al ingresar a la Escuela, fue obtenida en el curso de Psicología en la Preparatoria (54.2%), que se lleva como materia optativa, o bien por medio de amigos que están o estuvieron como estudiantes en la Escuela (10).

Las expectativas que los estudiantes se forman sobre la Escuela, suelen no corresponder con la realidad escolar que se les presenta; muchos de ellos consideran que la Universidad es "algo serio", con características diferentes a la preparatoria y donde no se va a perder tiempo, pero sobre todo, es el lugar en donde la calidad de los maestros es indiscutible, tanto por su preparación como por los medios tan estrictos para la selección a la que debe someterse todo aquel que aspira a formar parte de la planta docente Universitaria.

La decepción que les causa el comprobar que la situación en la Universidad no es muy diferente a la vivida hasta hace poco en la Preparatoria, se refleja en una apatía e indiferencia en aquellos que permanecen en la Escuela y que lo único que les interesa es su "superviviencia académica", para obtener el codiciado título. Esta decepción, también podría ser una de las causas probables de la gran deserción que hay en la Escuela, y que no es motivo de preocupación, hasta hoy, para las administraciones, como tampoco de los maestros que ven disminuir el número de alumnos y de grupos sin que logren inquietarse más allá de su seguridad laboral.

Aunque no existen estudios formales que expliquen las causas verdaderas de la deserción en la Escuela, las personas que en un momento pensaron en salirse (30.85%), señalan que una de las causas, fue la falta de preparación de los maestros (20.68%), así como por cuestiones económicas (17.24%) (11). Lo anterior -

significa que al momento de decidir abandonar la Escuela, puede llegar a tener más peso el hecho de no contar la Institución con una planta docente eficiente, que los problemas económicos que los alumnos tengan.

Si las falsas expectativas que los alumnos se forman en torno a la Escuela, es quizás una de las causas que explican la deserción, es ahí donde probablemente debemos buscar algunas razones para los altos índices de reprobación que hay en la Escuela y que hasta hoy, tampoco ha sido tema de discusión en el Consejo Técnico, reuniones académicas o sindicales con la intención de buscar alternativas viables para su solución. Pareciera así, que al interior de la Escuela los problemas desaparecen por el hecho de no hacer mención de ellos, o de minimizarse por la marginalidad con que se aluden.

El problema de la reprobación, sabemos que puede ser explicado y hasta justificado desde diferentes perspectivas: falta de preparación de maestros, desorganización administrativa, falta de prácticas, materias injustificables en la currícula, irresponsabilidad de docentes y alumnos, apatía e indiferencia de éstos últimos, etc., pero lo cierto es que hace falta un verdadero análisis de ése y otros problemas que están íntimamente relacionados.

La institución presenta como alternativa para superar los problemas de la reprobación, la aplicación de exámenes extraordinarios que se programan al inicio de cada semestre, con el propósito de que los alumnos regularicen su situación antes de ingresar al semestre correspondiente. Esto, sin embargo, no ha dado los resultados esperados, ya que del total de alumnos que solicitan ~~(que no es el total de alumnos que reprueban)~~, sólo el 50% se presenta al examen, de los cuales, una mínima parte se prepa-

ra adecuadamente, por consecuencia reprobaban de nuevo.

Algunos alumnos, en lugar de presentar el examen extraordinario optan por llevar la(s) materia(s) de nueva cuenta, pero en su mayoría deciden hacerlo en el mismo horario en que llevan el semestre regular, lo que es imposible; solicitando a los maestros de las materias reprobadas "ciertos privilegios" que no siempre son permitidos ni aceptados.

La mayoría de los alumnos irregulares realmente se empiezan a preocupar por las materias que adeudan, cuando terminan la carrera, recurriendo entonces a exámenes especiales, los cuales son aplicados a los alumnos que egresan en estas condiciones, facilitándoles así el trámite de sus documentos.

Si hacemos un recuento de las facilidades que a los alumnos se les otorga para cursar y acreditar las materias y las comparamos con los altos índices de reprobación existentes, nos damos cuenta que "el paternalismo" lejos de ayudar a los alumnos, lo que ha generado es un vicio, que se manifiesta en el bajo -- aprovechamiento escolar. Por ejemplo: el alumno que aprueba los exámenes parciales (normalmente no llegan a tres (*)) y acumula un promedio de ocho, automáticamente queda exento del examen final; si no lo logra tiene la posibilidad de presentar examen final ordinario, que puede ser sólo de los parciales que reprobó o bien de todo el programa de la materia; si reprueba el examen final, puede recurrir al extraordinario, sin que se sepa cuantas veces puede presentarlo en caso de reprobar, ya que no existe un reglamento interno que norme estas situaciones.

(*) Los criterios de evaluación varían según el maestro.

La "facilidad" de los exámenes parciales y la no obligatoriedad del examen final general, priva a los alumnos (y a los maestros) de conocer la(s) materia(s) de manera global y comprobar si los objetivos que cada una de ellas plantea se ha logrado y a qué nivel, impide ver cómo se inserta en la currícula y si tienen relación las materias entre sí, en cuanto a sus objetivos.

Por otro lado, los criterios de seriación no han sido muy claros hasta ahora, prueba de ello es el gran número de alumnos que no obstante deber varias materias egresan o están por egresar de la Escuela. Es importante señalar que en últimas fechas se están haciendo esfuerzos por regularizar la situación académica de los alumnos, llegando incluso a tomarse medidas drásticas con aquellos cuya permanencia en la Escuela resulta imposible, debido a su situación académica.

5.3 Los turnos escolares

La Escuela ofrece a los alumnos dos turnos; el matutino con un horario de siete a doce A.M., y el vespertino, de cuatro a nueve de la noche.

Los alumnos que asisten al turno matutino en su mayoría, son estudiantes de tiempo completo y sus edades son más o menos homogéneas. La mayoría viene de las preparatorias de la UAS, aunque es importante el número de egresados de los COBAES; existen en ambos marcadas diferencias en sus comportamientos, que son producto de las características que esas instituciones tienen, y que, de alguna manera, los alumnos internalizaron en su tránsito por ellas.

En las preparatorias de la UAS, los alumnos gozan de bastante libertad, que no siempre es utilizada adecuadamente; esto

es explicable si tomamos en cuenta que casi la totalidad de los alumnos vienen de secundarias estatales y/o federales, que se distinguen por un estricto control sobre los alumnos; en cambio los alumnos de los COBAES al existir continuidad en los mecanismos utilizados, tanto en la secundaria como en la preparatoria, encuentran más lógico identificarse con las normas institucionales. Esto puede explicar en parte, por qué los egresados de las preparatorias de la UAS tienden a mostrarse más irreverentes ante la normatividad universitaria y en particular de la escuela profesional a la que deciden ingresar.

Debido a su juventud, inexperiencia y entusiasmo, los alumnos de este turno son fáciles de manipular políticamente, pues se guían más por cuestiones emotivas y carismáticas que por una verdadera conciencia política. Al no saber que hacer con sus derechos de estudiantes y la responsabilidad que implica su ejercicio, terminan siendo manejados por cualquier grupo político.

El turno vespertino, a diferencia del matutino, presenta una gran heterogeneidad en las edades e intereses de los alumnos; la mayoría son personas que trabajan, amas de casa o personas que por la mañana estudian otra cosa, algunas de ellas ya tienen una carrera universitaria y acuden a la escuela, con el fin de ampliar sus conocimientos o bien diversificar sus actividades profesionales en el futuro.

Estas personas son conscientes de su papel de estudiantes y son exigentes en el trabajo académico, ya que el tiempo que destinan a la escuela les interesa maximizarlo en su aprovechamiento. En cambio, aquellos que no están en las condiciones señaladas, se sienten obligados a responder a las exigencias que los "grandes" plantean; a veces, los "conflictos generacionales" se tornan difíciles de resolver, pues los chicos al querer asumir

conductas irresponsables como suspender clases, platicar en el salón, salirse, etc., se encuentra inevitablemente con la desaprobación de los otros compañeros, "los grandes".

En algunos grupos, esta dinámica ha permitido una integración mayor entre sus miembros, en otros ha generado división; de cualquier manera, sí ha significado un mayor intercambio de ideas y experiencias que a todos ha beneficiado.

En este turno, es raro que se suspendan las clases por cuestiones políticas, y los alumnos al ser más conscientes no son fácilmente manipulados.

5.4 Los alumnos y sus hábitos de estudio

Teóricamente, los alumnos que ingresan a la Universidad traen una formación en torno a la investigación, ya que en la Preparatoria tuvieron oportunidad de involucrarse en ella, a través de un Taller de Lectura y Redacción, y de un curso sobre Técnicas de Investigación Documental (Primer Año), Redacción Técnicas (Segundo Año), Técnicas de Investigación Social, Análisis Literario y Metodología (Tercer Año), que les posibilita condiciones para la captura de información y su procesamiento, cuando así lo requieran.

Ya en la carrera profesional, esa formación aún incipiente, será consolidada a través de la práctica escolar cotidiana por medio de trabajos y de asignaturas específicas, que están contempladas en el Plan de Estudios, el cual:

"se concibe como propuestas generadoras que sintetizan una multiplicación de elementos interdependientes característicos de una realidad particular, en la que -

los egresados tienen que inscribir su --
práctica profesional " (12).

De esta manera, las asignaturas que lo integran tiene como propósito, conjuntamente con su sistematización, conformar el perfil del futuro profesional, quién deberá responder a ciertas demandas sociales.

Con la idea de corroborar la existencia de esa formación investigativa iniciada en la preparatoria y consolidada en el -- transcurso de la carrera de Psicología, se tomó una muestra integrada por alumnos de nuevo ingreso y alumnos que en esos momen--tos estaban cursando del Cuarto al Décimo Semestre. El propósito era conocer, en un primer acercamiento, los hábitos de estudio -- de los alumnos, de tal forma que permítiera inferir posterior--mente, los niveles de formación en la investigación, tanto los -- que acaban de ingresar como de aquellos alumnos que ya han cursado semestres de la carrera.

El criterio original para la selección de la muestra, fue el tomar de base los promedios para una agrupación por niveles, (no se consideró los criterios de evaluación, sólo los resulta--dos registrados en documentos).

Los cuestionarios aplicados fueron diferentes para los -- alumnos de nuevo ingreso y del cuarto al décimo semestre, y sin diferenciación alguna entre éstos últimos, incorporando pregun--tas afines en ambos grupos, en la idea de hacer contrastaciones y ver qué tanto variaban las respuestas de un grupo a otro, to--mando en consideración sus niveles de calificación y su grado escolar.

Para los alumnos de nuevo ingreso, se tomó una muestra de

17 de ambos turnos y al azar, el grupo del Cuarto al Décimo Semestre fue de 56; correspondiendo al Nivel A, 27 alumnos; al -- Nivel B, 15 alumnos y al Nivel C, 14 alumnos.

No se buscaba que hubiese igual número en los niveles, -- pero sí se pretendía que a partir del Sexto Semestre, la muestra se incrementara con el fin de establecer diferencias en opinio-- nes a partir del progresivo nivel de escolaridad. El total de la muestra fue de 73 alumnos que corresponde al 11.7% de la pobla-- ción estudiantil (*), por lo que creemos hay representatividad en la misma.

El cuestionario que se aplicó en todos los casos, se formuló con preguntas abiertas y cerradas, ésto con el propósito de obtener una mayor información para un mejor análisis de nuestro problema.

5.4.1 Los alumnos de nuevo ingreso

Para conocer los hábitos de estudio de los alumnos de nue vo ingreso, partimos de su valoración personal hacia la lectura con la finalidad de ver reflejada de manera indirecta, también - su nivel de competencia en torno a ella. Para el 58%, la lectura tiene gran importancia para el aprovechamiento académico, el 24% la reconoce como importante mientras que para el 6%, no pasa de ser necesaria.

Esa improtancia que la mayoría concede a la lectura se - contradice cuando expresan que el tiempo que a ella le dedican - es de una hora al día, como máximo (58%); el 35%, de una a dos - horas y sólo el 6%, dice dedicarle de tres a cuatro horas dia--- rias.

(*) Fuente: Listas de asistencia.

Si consideramos que se cursan por semestre seis materias y que diariamente, por lo menos, tienen tres de ellas, el tiempo mínimo que señalan para la lectura resulta insuficiente como para que genere permanentemente la discusión en el aula, plantear dudas o bien para hacer alguna aportación.

Esta contradicción entre la importancia que le otorgan y el tiempo que le dedican, puede tener su explicación en la manera como fueron alfabetizados; es decir, a pesar de que la escuela primaria en sus programas señala como objetivo de este nivel "el desarrollo armonioso de las cuatro habilidades básicas: hablar, entender, escribir, leer" (13), en la realidad, lo que ha generado es un permanente rechazo hacia la lectura, ya que en ningún momento se consideró los intereses, necesidades y niveles cognoscitivos de los alumnos, en el proceso de adquisición de los elementos de la lectoescritura. Así, en situaciones posteriores, cuando se busca su reafirmación, esas deficiencias se manifiestan, sobre todo en el nivel superior, donde:

"los estudiantes universitarios en elevado porcentaje, encuentran en la lectura - más un fastidio que un placer, una obligación que debe cumplirse que se hace a medias, paseando la vista sobre las letras, descifrándolas, pero sin comprender el texto y el contexto que lo acompaña" (14).

Precisamente, porque leer implica atribuirle significación a un texto, "comprenderlo" y "comprender es poner en relación lo que ya se sabe con lo que el texto aporta para poder atribuirle significación a su contenido" (15), esa incapacidad lectora de los alumnos los imposibilita para expresar sus ideas en torno a lo leído, ya sea de manera oral o escrita.

Podemos considerar entonces, que la valoración que hacen

de la lectura responde más a cuestiones socioculturales que a preferencias personales, producto de una disciplina intelectual.

A partir de lo anterior, y siendo la lectura y la escritura procesos paralelos y simultáneos, es difícil de creer que el 82% toma nota de lo que considera importante en un texto, pues la comprensión se manifiesta en la interpretación y síntesis de lo que se lee cuando se identifican las ideas centrales; además, la eventualidad que reconocen en la búsqueda de términos desconocidos (76%), ratifica la duda en torno al nivel de comprensión en los alumnos de lo que leen.

Es sabido que todo maestro considera necesaria la participación de los alumnos durante la clase, ya que ésta se hace más dinámica y el aprendizaje es más efectivo; sin embargo, para que haya esa participación se requiere tener qué decir, ya sea para plantear dudas, hacer comentarios o para aportar ideas nuevas en torno al tema que se trate; ésto significa una preocupación en los alumnos por preparar previamente la clase, lo cual el 85% reconoce que sólo algunas veces lo hacen, a la vez el 53% señala que su costumbre es plantear sus dudas en el aula, prefiriendo para ello a sus compañeros (53%), pero a algunos (24%), les es indiferente si son unos u otros maestros, quien se las aclare.

La coincidencia existente entre el porcentaje de alumnos que acostumbra plantear dudas en clase y la preferencia por sus compañeros para hacerlo, permite inferir una ausencia de comunicación y confianza entre maestro y alumno, motivada por la inseguridad para expresar ideas oralmente ante el grupo y con ello el miedo a la crítica, que suele conducir a la disminución progresiva de la autoestima, confirmándose así la idea de Baudelot y Establet, de que "la escuela favorece a los favorecidos y desfavorece a los desfavorecidos" (16), al no reconocer que, para

el logro de los propósitos escolares planteados homogéneamente, debe tomarse en cuenta las diferencias culturales, a fin de dar oportunidad a los menos favorecidos de que logren los propósitos que la escuela se plantea como óptimas para el desarrollo de los alumnos.

La importancia que la escuela otorga al libro de texto - como única fuente de información, se manifiesta en la preferencia que los alumnos tienen por él (82%), al que consideran como el medio idóneo para aclarar dudas, reduciéndose dramáticamente la posibilidad de que reconozcan en otras fuentes escritas o gráficas, los medios, no sólo para aclarar dudas, sino para ampliar la información.

A pesar de que los alumnos ven en el libro de texto la institucionalidad del maestro, al ser avalado por éste y reconocido como fuente única de conocimientos, declaran que no es responsabilidad del maestro enseñarles todo (70%), ya que como estudiantes, deben construir sus saberes a través de una activa participación.

A partir del análisis realizado, podemos deducir que los alumnos que ingresan a la escuela, no cuentan con los elementos necesarios para realizar investigaciones, no sólo para cumplir con las exigencias de tipo académico, sino para que de manera autónoma puedan construir sus conocimientos, ya que sus hábitos de estudio son deficientes, teniendo además como antecedentes, serias limitaciones en el dominio de la lectoescritura, lo que les lleva a priorizar el discursos de los docentes para obtener información, más que buscarla directamente.

5.4.2 Los hábitos de estudio de los alumnos de grupos avanzados

Como ya se mencionó anteriormente, se encuestó a los alumu

nos de Cuarto al Décimo Semestre; el objetivo central era conocer el grado de incidencia de la escuela para el cambio de actitud en torno a la lectura, como primer paso para lograr la inclinación de los alumnos hacia la investigación, para lo cual - las materias de formación teórico-metodológica, de alguna manera pudieron haber reforzado o bien, ayudado a esa inclinación.

Resulta interesante por ello, ver que los niveles de afirmación por la lectura, a partir de la importancia que le atribuyen, disminuye en relación directa a los promedios seleccionados. Es decir, que mientras el 85% de los alumnos del Nivel A (altos promedios), consideran la lectura muy importante, hay una disminución progresiva en el Nivel B (74%) y en el Nivel C (36%). Ver cuadro 3.

Cuadro 3.- Valoración de la lectura

Nivel	Muy importante	Importante	Necesaria
A	85%	-	15%
B	74%	13%	13%
C	36%	36%	28%

Esta diferenciación en la valoración entre los niveles en torno a la lectura, puede tener su explicación en los grados de dificultad con la lecto-escritura, misma que estuviera impidiendo el desarrollo de esa afición, sobre todo, por las implicaciones que traería reconocer, en estos niveles, esas limitaciones.

Por otro lado, aunque los maestros están conscientes de ese problema, poco o nada, se ha intentado hacer para subsanar -

esas dificultades; retardando así la incorporación de los alumnos a los procesos educativos de manera segura y eficaz.

Esta aparente falta de iniciativa por parte de los maestros ante este problema, quizás tenga que ver con la carencia de una instrumentación de carácter pedagógico, así como en la investigación educativa, que posibilitara la búsqueda de soluciones a los problemas que en aula se presentan, como en el caso antes señalado.

Así como en apariencia existe relación entre los promedios y la escolaridad, con el grado de importancia que le otorgan a la lectura, ésto parece contradecirse cuando sólo el 48% del Nivel A reconoce que le dedica de una a dos horas, mientras que los alumnos del Nivel C dicen dedicarle ese mismo tiempo -- (50%). Ver cuadro 4.

Cuadro 4.- Tiempo dedicado a la lectura

Nivel	0-1 Hrs.	1-2 Hrs.	3-4 Hrs.	5 a más
A	26%	48%	22%	3.8%
B	40%	47%	13%	-. -
C	43%	50%	7%	-. -

Como se puede ver, no hay correspondencia entre la importancia que dicen otorgarle y el tiempo que a ella le dedican, -- que relacionándolo con el número de materias, resulta insignificante el tiempo que le pudieran dedicar a cada una de ellas para

su preparación.

Un hecho estrechamente relacionado con la lectura, es la toma de notas, el 93% del Nivel B afirma hacerlo, así como el -- 68% del Nivel C, mientras que en el Nivel A, es de 78%.

Esto pudiera significar que los del Nivel A tengan menos dificultad para la comprensión de lo que leen, utilizando las notas como referente de lo leído, mientras que para los alumnos -- del Nivel B y del Nivel C, las notas pudieran ser fundamentales -- para su aprendizaje, estando de esta manera latente el peligro -- de la memorización, pues además, el 13% del nivel B dice buscar siempre los términos desconocidos cuando lee, el 14% del Nivel C, en ambio, el 48% del Nivel A, expresa hacerlo siempre.

Cuadro 5.- Investigación de términos desconocidos

Nivel	Siempre	Algunas veces	Nunca
A	48%	52%	--
B	13%	87%	--
C	14%	86%	--

Como se puede apreciar, la inclinación a investigar los -- términos desconocidos siempre que se lee, es mayor en el Nivel A, mientras que la mayor eventualidad para su búsqueda se concentra en los Niveles B y C; ésto nos permite inferir que la mayoría de las veces los alumnos no entienden lo que leen completamente, ya que al minimizar la importancia de los términos desconocidos presentés en un texto, tiene como resultados que en su pretensión --

de deducirlos del contexto, éste sea distorsionado, perdiéndose así el sentido real de lo que se lee.

A partir de estos resultados, ¿será posible considerar - que está presente la investigación como práctica escolar en la Escuela de Psicología?

5.5 La práctica investigativa en la escuela

Una de las funciones sustanciales de la Universidad es - la investigación. Por medio de la cual hace aportaciones a la - ciencia, a la Tecnología y a la Cultura, convirtiéndose así en - la responsable del acervo de la sociedad.

La investigación, entendida como:

"el conjunto de procesos de producción - de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regula-- dos por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales materiales "(17).

Sigue siendo una de las principales posibilidades que tie-- ne el país para el logro de una ruptura con la ancestral depen-- dencia respecto a los países desarrollados, que hacen uso de me-- canismos cada vez más sutiles para el control y sometimiento de países como el nuestro.

No obstante su importancia, la investigación en los paí-- ses subdesarrollados no es motivo central de preocupación, con-- virtiéndose por ello en los principales importadores de tecnolo-- gía para la solución de problemas domésticos.

Es por eso que se busca la vinculación investigativa-do--

cencia, como antecedente inmediato a la investigación especializada. En este sentido, aunque sigue siendo motivo de discusión el binomio docencia-investigación, en muchas Instituciones de Educación Superior, es innegable que es la única manera de lograr que la práctica docente sea revitalizada, ya que la investigación se convertiría en el medio para crear nuevas teorías - que permitan la construcción y reconstrucción de conocimientos.

Para darnos una idea de la situación de la investigación en la Escuela de Psicología, entrevistamos a los maestros de la misma, haciendo una clasificación entre Psicólogos y no Psicólogos, a la vez que una diferenciación entre los que realizan -- práctica profesional con los que no la tienen. Para el 100% de los maestros, la investigación es considerada fundamental para la formación del futuro psicólogo, dentro de la cual están las prácticas psicológicas; en este aspecto, parece que la investigación es entendida como proceso de construcción de conocimientos, al querer vincular la teoría con la práctica, intentando - dar un verdadero sentido a la teoría.

Es importante señalar que en la Escuela, la investigación no ha sido a nivel docente, una exigencia institucional; no obstante que los nombramientos que se extienden son de profesores - investigadores, con los cuales existe un compromiso tácito de investigar.

La vinculación docencia investigación de convertirse en - una exigencia institucional, podría ser el medio de recuperar -- los saberes pedagógicos, al participar verdaderamente el docente en la producción de conocimientos, en donde al entender :

"el aprendizaje como praxis, lleva a postular que el enseñar y el aprender constituyen una unidad, como continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en el cual el rol docente y el rol alumno, -- son funcionales y complementarios" (18).

Esto significa que el profesor, al convertir la investigación en una práctica permanente, tendería a establecer una vinculación entre el trabajo docente con las necesidades sociales detectadas a través del conocimiento de la realidad social.

Esto no significa que no se haya realizado alguna investigación, ya que el 57% de los maestros expresan haber investigado en diferentes campos: La enseñanza de la Psicología Clínica en la Escuela de Psicología de la UAS; Los problemas cognoscitivos de los niños de primaria para la resolución matemática de la resta, comparación de producción de cosechas, evaluación curricular, etc.; muchos de estos trabajos fueron realizados para la obtención de grado; pero no deja de ser preocupante que por no existir un proyecto institucional de investigación que promueva e impulse ésta, tampoco se busque rescatar esos trabajos para aprovechar las experiencias adquiridas en su desarrollo.

En estos momentos, aunque se cuenta formalmente, con un Centro de Investigaciones, no se ha podido configurar un proyecto en donde se determinen las líneas o ejes de investigación, encuadrándose en ellos no sólo las necesidades de la Institución y de la Psicología, sino las inclinaciones propias de los maestros hacia temáticas específicas:

Al intentar conocer la opinión de los maestros en relación a la investigación que algunos maestros señalan haber rea-

lizado, manifestaron inseguridad de que realmente se haya hecho algo al respecto, pero reconcen "que puede existir el propósito de hacer investigación y que ahora al contarse con espacios físicos (cubículos), eso pudiera ser posible".

A la vez consideran que para realizar ese tipo de trabajo, se requiere de una preparación previa, ya que "la investigación tiene estrecha relación con la escritura, siendo ésta una de las debilidades de la mayoría de los maestros, que normalmente suelen hablar mucho, pero cuando escriben no pueden separarse de la retórica política" (Maestro "N", Psicólogo c/práctica).

Tanto los Psicólogos con y sin práctica, así como los no psicólogos, consideran que el contar con espacios físicos no es garantía para la realización de investigación, pues "se requiere de una reglamentación a la vez que de una intención", en donde puedan quedar inscritos todos los maestros a partir de las diferentes áreas que integran los planes y programas de la Escuela y los diferentes problemas que están esperando ser investigados para encontrar así posibles soluciones.

Curiosamente, en la realidad, los maestros actúan de muy distinta manera ante el compromiso de investigar, o bien en el asesorar a sus alumnos, ya que, no obstante el discurso en cuanto a la importancia de la investigación, buscan evadir por todos los medios posibles esos compromisos, argumentando en diferentes formas su desacuerdo.

Hay pues, discrepancias enormes entre los docentes en torno a la investigación, que hacen ver con reserva cualquier intento de desarrollo coherente e integrado.

Por otro lado, para poder dar sentido a las actitudes de

los docentes ante la investigación, se requiere analizar la formación en el campo de la investigación de los egresados de la Licenciatura, en donde creemos existen serias deficiencias, lo que de alguna manera impide que los maestros se involucren en serio en trabajo de este tipo, que están reclamando urgente atención para que se puedan superar las deficiencias teórico-metodológicas que se vienen arrastrando desde el pregrado.

Se precisa que además de formar investigadores, por medio de cursos o actividades específicas, se elaboren proyectos institucionales en donde maestros y alumnos se incorporen en los diferentes ejes que se establezcan para que juntos construyan sus saberes.

Junto a esto, si se está pensando formalmente en desarrollar o formar aptitudes y habilidades de tipo investigativo en los alumnos, es necesario que se atiendan adecuadamente las materias que fundamentan la investigación y dejar de asignar maestros a ellas, sin un criterio debidamente definido, cuidando en todo momento que quien la imparta haya realizado investigación, pues no se concibe que pueda ser de otra manera, ya que se continuaría en el error de considerar que son "materias de relleno" cuando en la vida práctica de los alumnos son fundamentales, tanto para la construcción de conocimientos como para la producción de los mismos.

Por ello, siendo el profesor uno de los elementos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se requiere que con su formación docente se :

"logre una conciencia crítica de la realidad social y educativa que vive, así para propiciar en él una actitud constante de investigación que le permita plani

ficar, realizar y evaluar su práctica con iniciativa y madurez crítica" (19).

Es pues ya una exigencia el pensar en elaborar un perfil de Profesor Investigador Universitario, que produzca conocimientos a partir de las experiencias adquiridas al interior del -- aula, que le lleve a vincular los métodos pedagógicos con los -- contenidos programáticos a partir de las exigencias y necesidades de los grupos y que se manifiestan en las relaciones que en -- tre sus miembros se establecen, de las cuales el maestro debe -- estar muy alerta para adecuar sus estrategias de trabajo de ma-- nera permanente.

5.6 La investigación como parte inherente al proceso formativo del futuro psicólogo

La investigación, entendida como estrategia didáctica -- que posibilita que el alumno construya sus conocimientos por me -- dio de la búsqueda constante y permanente, considerándola parte inherente a los procesos de enseñanza-aprendizaje presentes en el aula; sirve o debe de servir como vínculo entre maestro y -- alumno en los procesos educativos, con ambiciosos alcances ha-- cia el mundo profesional, que tenga su manifestación en una per -- manente búsqueda de verdades que conlleve a la construcción de nuevas teorías fundamentadas en la realidad nacional, pero par-- tiendo en todo momento de un proceso de construcción y recons-- trucción de teorías.

Es por ello que los Planes y Programas de la Escuela, pre -- tenden que el egresado llegue "con una visión práctica de la -- realidad, apoyada con las herramientas de tipo metodológico y -- teórico ideológico del problema psicológico de un país como el -- nuestro "(20).

Esto que pudiera ser parte del "perfil del egresado" y - que César Carrizales denomina "conceptos estelares", ya que con sidera que "simulan orientar la formación del estudiante, profesores y pro fesionistas de manera reflexiva, crítica creativa, integral, comprometida, que responda a necesidades e impulse el desarrollo social" (21). En la - práctica ésto parece corroborarse al existir un abismo entre lo que se quiere formar y lo que se logra en las aulas.

En todo ésto, el papel que se le atribuye a la investiga ción como parte del proceso de formación del psicólogo no puede ser más ilustrativo, al no coincidir en la práctica, con la im-- portancia que con frecuencia se le atribuye, ésto se deduce -- cuando el 100% de los alumnos encuestados y entrevistados reco-- nocen que la investigación es de "suma importancia" para la for mación del psicólogo, pero reconocen a la vez sus deficiencias teórico metodológicas para realizarlas.

Por ejemplo, de los alumnos del Nivel A, el 57% declara no poseer los elementos requeridos, lo mismo opina el 67% del - Nivel B y el 50% del Nivel C. A pesar de las apreciaciones que hacen para resaltar su importancia, no existe exigencia ni de-- manda de su parte para que se les forme adecuadamente en ese - campo, pues si entendemos por educar

"el provocar o accionar las potencias - del hombre para que se comprenda y com-- prenda su realidad, actúe en ella, la - transforme, genere conocimientos, cree - accione, en un proceso gestado por el -- educador" (22).

Es claro que ésto está muy lejos de lograrse, sobre todo con esa actitud pasiva que observamos en los alumnos, cuando só lo buscan pasar las correspondientes materias, sin considerar - el nivel de comprensión al que llegaron y los alcances en la -

aplicación que pudieran tener en la práctica profesional, "la cual al estar determinada por las estructuras económico-social -- exige del profesionista ciertas habilidades técnico profesiona- les acorde a la profesión que se ejerce"(23); es pues, por me-- dio de la correspondencia entre preparación profesional de los egresados con las necesidades del sector productivo como se pre-- tende "medir" la calidad de la educación.

Al concebir la investigación como actitud necesariamente presente en los sujetos de aprendizaje, y pretender que ésta se convierta en medio para el logro de aprendizajes autónomos, está implícito el interés por romper con la escuela tradicional, en la cual maestro y alumno son las principales víctimas.

En esta conceptualización de investigación, la educación es definida como "el medio por el cual el hombre se conoce y re-- conoce su realidad transformándola con la teoría y la práctica (...) el medio de valorarse y valorar su entorno... (dando) un sentido a su existencia haciéndose gestor y transformar de -- ella" (24); ésto sólo puede ser viable si se logra despertar el interés por conocer ese entorno, y en ésto la investigación pue-- de ser la clave.

Si queremos entonces cambiar esa educación tradicional -- en una autogestiva, en donde el alumno aprenda a aprender, se -- requiere que los docentes los instrumenten metodológicamente pa-- ra crear y participar activamente en los procesos de cambio del mundo actual. Sensibilizarlos a través del desarrollo de sus ca-- pacidades, para que se reconozcan como parte de una realidad -- concreta, que de alguna manera ha influído y está influyendo en su concepción del mundo, y que le permita un cambio de valores -- que le lleve a plantear transformaciones en la sociedad en la -- cual le tocó vivir.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) González Cosío, Arturo. Política Educativa. Universidad Pedagógica Nacional, pág. 245.
- (2) Documento Operativo. Escuela de Psicología, UAS.
- (3) Idem.
- (4) Idem.
- (5) Higuera Castro, Víctor y González Sanchez, J. Breve Análisis de la Feminización de la Matrícula de la U.A.S. La Escuela de Psicología. Revista de Psicología. UAS, pág.30.
- (6) Idem.
- (7) Idem.
- (8) Idem.
- (9) Idem.
- (10) Idem.
- (11) Idem.
- (12) Vargas Cuevas, Gilberto. Introducción al Análisis Curricular. Mimeog. pág. 12.
- (13) Libro del Maestro. Quinto Año, S.E.P., pág. 18.
- (14) Ruiz del Castillo, Amparo. Crisis, Educación y Poder en México, Ed. Plaza y Valdés. 1991. pág. 67.
- (15) Luna Germán, Fidencia Gpe. Proyecto de Investigación 1990. pág. 3-6.
- (16) Baudelot y Establet, Antología. Sociedad y Trabajo. Universidad Pedagógica Nacional, pág. 19.
- (17) De Ipola y Castell, Manuel. Práctica Epistemológica y -- Ciencias Sociales. UAS, pág. 21.
- (18) Pichón de Riviere, Enrique. El Proceso Grupal; Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Ediciones Nueva Visión. 1985. pág. 207.
- (19) Barabtarlo, Anita. Propuesta Didáctica para la Formación de Profesores en Investigación Educativa. UNAM. 1989. Pág. 11.
- (20) Plan Operativo de la Escuela de Psicología. 1979.
- (21) Carrizales Retamoza, César. Los Conceptos Estelares. Ponencia. V Encuentro de Investigadores Educativos. Morelia Michoacán. 1989.
- (22) Lara, Frida. Ponencia. V Encuentro de Inv. Ed. Morelia. 1989.
- (23) Díaz Barriga, Angel. Evaluación Curricular. Cuadernos de Planeación Universitaria, Año 3, No. 2 Dic. 1989, pág. 320.
- (24) Lara, Frida. Idem.

CAPITULO VI
ANALISIS CURRICULAR DE LA
ESCUELA DE PSICOLOGIA DE LA U.A.S.*

6.1 Aspectos Teóricos

De antemano reconocemos que todo análisis curricular lleva implícito una valoración, por medio de la cual se busca contrastar los contenidos programáticos con la realidad profesional en la que se mueven los egresados de esta Escuela. Por este medio se pretende a la vez, lograr el rescate de todos aquellos elementos que pudieran ser considerados para una posible propuesta de transformación curricular, en donde se contemplen tanto las opiniones de los egresados como la de aquellos que cursan la carrera sobre los planes y programas de estudio que constituyen el Currículo de la Escuela de Psicología.

Es importante hacer notar que no es nuestro objetivo profundizar en una cuestión tan compleja como lo es el Análisis Curricular, pretendemos solamente una aproximación orientada a ubicar la estructura curricular dentro del contexto de nuestro trabajo, que busca rescatar de ella el papel de la investigación en la formación de psicólogo. Asimismo, consideramos la opinión de maestros y alumnos como fundamental para abordar nuestra temática y que nos lleva evidentemente al análisis del currículo.

Aunque sabemos que existen definiciones variadas de currículo, aquí lo entenderemos como "una serie estructurada de experiencias de aprendizaje, que en forma intencional son articuladas con

* Elementos fundamentales de esta parte del trabajo fueron retomados para un análisis más detallado sobre el tema, en el informe de investigación elaborado conjuntamente con los Psicólogos, Jesús Acosta y Víctor Santos Higuera Castro, titulado: "Una Aproximación al Análisis Curricular de la Escuela de Psicología de la UAS", en junio de 1991, que fue publicado recientemente en la Revista de Psicología No. 5 y 6.

una finalidad concreta, al producir los aprendizajes deseados" (1). Se reconoce que el currículo, además de ser guía en los -- procesos de enseñanza-aprendizaje, sirve como instrumento de selección, en donde se reflejan las relaciones de poder que subyacen en la sociedad y que conforman socialmente al mismo tiempo, tanto al alumno como al maestro. Encontramos que, además, es -- el medio por el cual "un país expresa el tipo de hombre que quiere formar, en sus objetivos de aprendizaje, concreta las aspiraciones y finalidades que se espera lograr a través de la educación"(2).

Es por ello que la planeación del currículo es tan importante, pues refleja no sólo la política educativa y las concepciones pedagógicas que ella sustenta, sino que además, es la -- normatividad en el aula a través de los planes de estudio y -- quien rige la relación maestro-alumno, a la vez que le da un verdadero sentido.

En el currículo se encuentran "principios filosóficos, -- ideológicos, políticos, pedagógicos y psicopedagógicos, que en su conjunto traduce la orientación general del Sistema Educativo" (3), el cual es reelaborado en la relación pedagógica según la interpretación que de él haga cada uno de los que intervienen en ella, a partir de la forma particular de interpretar la realidad.

Aquí únicamente hacemos alusión al currículo explícito -- de Planes y Programas, sin negar la existencia del currículo -- oculto al que haremos alusión de manera marginal, el cual lo entendemos como:

"todos aquellos elementos que influyen -- en la educación o la determinan a pesar de (o gracias a) que no son expresamente propuestas, discutidas y seguidas, pero

que están presentes, elementos axiológicos, afectivos, conceptuales, etc., que guían en mayor o menor medida, la enseñanza y el aprendizaje" (4).

Es claro que frente al currículo, la figura del docente adquiere suma importancia, ya que es él, el responsable inmediato de ponerlo a funcionar a través de la práctica docente. Es por ello que para nosotros, cobran gran importancia las actividades que en aula se desarrollan, ya que es el lugar donde se establecen las relaciones sociales que permiten la reproducción de valores al interactuar los individuos entre sí.

6.2 Análisis descriptivo del Plan de Estudios vigente

1. Propósitos de la Carrera

El Plan de Estudios vigente desde 1979, plantea tres propósitos:

- a). Formar profesionistas encaminados a solucionar conflictos individuales, cuyo origen radica, por un lado, en la relación social inmediata de la persona, y por otro, en la estructura social amplia, considerándose así que el egresado "formulará programas de acción psicosocial encaminadas a incidir y dirigir actividades en el medio social amplio e inmediato, para atacar las causas de los problemas individuales".
- b). Impulsar la acción del Psicólogo en la comunidad y en las organizaciones populares.
- c). Formar un Psicólogo con una actitud de cooperación interdisciplinaria.

Se plantea como premisa central, en ellos que :

"el egresado no llegará a su práctica profesional con una mezcla de afirmaciones, de riñas teóricas que las Universidades del país provocan y programan en sus estudiantes de Psicología. Llegará con una visión práctica de su realidad apoyada con las herramientas de tipo instrumental metodológico y teórico-ideológico del problema psicológico de un país como el nuestro"*

2.- Objetivos de Carrera:

Que el Profesionista:

- a). Promueva la acción social de la población para contrarrestar activamente las causas de los llamados desajustes individuales.
- b). Promover la toma de conciencia social a través de la orientación psicosocial que el profesionista aporte.
- c). Promover técnicamente la superación participativa, educativa, intelectual y cultural de la población.

3.- Objetivos de Areas:

Acción Comunitaria:

- Mantener una visión integral de los problemas sociales.
- Relacionar a la Psicología con la realidad social concreta.
- Diseñar Planes de Acción del Psicólogo como profesionista en su medio.
- Implementar acciones concretas interdisciplinarias de Acción Psicosocial.

* Documento Operativo de la Escuela de Psicología.

Asignaturas que la conforman: Historia de México I y II, Metodología de la Investigación, Realidad Nacional, Investigación Participativa, Trabajo Comunitario, El Psicólogo y su Medio, Cooperativismo, Trabajo Interdisciplinario, Técnicas de Acción - Psicosocial I, II y III.

Psicología Básica:

- Proporcionar al estudiante una visión general del problema psicosocial.
- Que el estudiante conozca en forma real y experimental los problemas generales y específicos de los problemas psicológicos - básicos.
- Proporcionar una visión completa de las áreas de aplicación de la Psicología.

Asignaturas que la conforman: Psicología Científica, Procesos Cognoscitivos I y II, Aprendizaje, Análisis Experimental - de la Conducta, Pensamiento, Personalidad, Psicología Experimental, Psicología Laboral, Psicología Clínica, Práctica Psicológica I, II y III.

Psicología Social:

- El alumno podrá elaborar y participar en planes de acción colectiva como medida de prevención y anticipando soluciones a problemas de conflicto social.
- Aportará programas de acción que vengán a transformar en forma efectiva conflictos de esta índole.

Asignaturas que la conforman: Biología Social, Psicosociología, Psicología Social, Socialización, Psicología Social Avanzada.

zada, Ecología Humana, Antropología Social, Comunicación Social, Cambio Social, Control y Contracontrol, Actitudes Sociales, Psicología Transcultural.

Psicología Educativa:

- Programar actividades particulares de una Institución Educativa, o bien, programar actividades en comunidad para realizar socialmente la educación.
- Valorar y promover la cultura proletaria en una determinada comunidad, o bien, en una determinada institución educativa.
- Diseñar acciones preventivas para evitar la educación enajenante.
- Investigar los problemas sociales de la educación, auxiliadas por la teoría Marxista.

Asignaturas: Psicología del Desarrollo, Dinámica de Grupos, Psicología Educativa, Psicología Social de la Educación, Planeación Educativa, Filosofía de la Educación, Investigación Educativa, Sociología Marxista de la Educación, Tecnología Educativa, Educación Especial I y II, Planeación Educativa.

Area Matemática o de Métodos Cuantitativos:

- Lograr el dominio de las bases estadísticas de uso continuo de la Psicología, junto con sus fundamentos técnicos de gratificación hasta llegar al dominio de las principales técnicas psicométricas existentes.

Asignaturas: Matemáticas I y II, Probabilidad y Estadística, Estadística y Correlación, Psicometría I y II.

Area Filosófica:

- Identificar a su objeto de estudio inmerso en una problemática, tanto científica-social como ideológica.
- Visión crítica y fundamentada para valorar las teorías.
- Las teorías explicativas de la conducta individual y los factores sociológicos que influyen en la formación de la conciencia y de la ideología social.

Asignaturas: Lógica Operatoria, Corrientes Psicológicas, Filosofía de la Ciencia, Teorías y Sistemas de Psicología, Psicología y Epistemología.

Area Psicobiológica:

- Pretende aportar la información de los fundamentos biológicos de los procesos psicológicos y su mutua interdeterminación que ayude a comprender los fenómenos de normalidad y patología psicobiológica.

Asignaturas: Psicobiología, Psicofisiología, Psicología Médica, Psicopatología.

El Plan de Estudios, está integrado por 66 materias que deberán cubrirse a lo largo de cinco años (diez semestres), cursando seis materias por semestre, con una duración de 420 horas (cinco horas semanales) por materia.

Estas áreas con sus respectivas asignaturas, buscan conformar lo que será el perfil del profesional de la Psicología.

A partir del octavo semestre, se hace una separación que tiene matices de especialización, constituyéndose en Areas ter-

minales la Educativa y la Social, con dos materias cada una por semestre. Aparecen a la vez materias compartidas que son:

- Dinámica de grupos
- Socialización
- Psicología Social de la Educación
- Actitudes Sociales
- Sociología Marxista de la Educativa
- Psicología Transcultural

6.3 Análisis de los objetivos que integran el Plan de Estudios por Areas

A partir de las categorías taxonómicas que hace Bloom -- (información, comprensión, análisis, síntesis y evaluación) se discriminaron objetivos para clasificarlos a partir de una re-- formulación de las conceptualizaciones que el autor hace, elaborando las siguientes categorías:

- a).- Razonamiento elemental: Proceso de captar o razonar de manera elemental al recordar o reconocer información.
- b).- Actitud crítica: Proceso de transferir información a otras situaciones para resolver problemas a partir de su descomposición en variables.
- c).- Creatividad: Proceso de búsqueda de caminos alternativos - para reelaborar información con fundamentos propios.

En función de estas categorías, podemos señalar que en el Plan de Estudios, en su totalidad localizamos 87 objetivos de - razonamiento elemental, 80 de actitud crítica y 35 de creativi-- dad, los cuales podemos distribuir de la siguiente manera:

Cuadro 6.- Distribución de Objetivos por Area

	BASICA	COMUNIT.	FILOS.	MAT.	PSICOB.	EDUC.	SOC.	TOTAL
RAZONAMIENTO ELEMENTAL	17	12	15	6	8	15	16	87
ACT. CRITICA	21	14	9	8	5	12	11	80
CREATIVIDAD	8	8	0	2	6	6	10	35

Cuadro 7.- Distribución de Objetivos por Semestre

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
RAZONAMIENTO ELEMENTAL	16	8	7	7	9	10	8	8	8	6
ACT. CRITICA	2	12	10	9	7	13	8	8	5	6
CREATIVIDAD	0	1	0	3	2	3	3	9	6	8

Basándonos en los cuadros anteriores, podemos deducir que el conocimiento adquirido por los alumnos, no rebasa los niveles de la contrastación; no obstante, que hay cierta tendencia a la formación de actitudes críticas, éstas no sobrepasan el razonamiento elemental, dejando en un plano inferior el desarrollo de la creatividad; lo que significa que a pesar de que el alumno pudiera encontrar sentido al conocimiento que se pretende impartir, no tiene la suficiente autonomía para que, a partir de su iniciativa personal y su natural curiosidad, se atreva a crear y recrear nuevas posibilidades de aplicación a la información que se transmite.

6.3.1 Seriación Formal de Materias por Area:

Entendemos por seriación, la secuencia que la Institución establece de manera formal entre las materias a lo largo de los semestres, con el fin de asegurar la presencia de antecedentes y consecuentes en cada uno de los cursos y tiene como finalidad - primordial, lograr cierta coherencia en el conocimiento, buscando así la relación interna con los propósitos y objetivos de la carrera. Es a partir de esta idea de seriación, como se pretende hacer una descripción de ella por área.

De las siete áreas que conforman el Plan de Estudios, el área básica y la comunitaria se considera que son la columna vertebral de la carrera, contando con el apoyo de las áreas Psico-biológica, Filosófica y Matemática, constituyendo las áreas terminales la Educativa y la Social; se pretende así responder al propósito de "formar profesionistas encaminados a solucionar -- conflictos individuales cuyo origen radica... en la relación social inmediata (y) en la estructura social amplia". Es por ello que el área básica busca proporcionar "una visión general del - proceso psicosocial", al encargarse de la teoría psicológica y sus técnicas específicas; el área comunitaria "relaciona a la - Psicología con la realidad social concreta", pretendiendo aportar por ello, una metodología para abordar el análisis de dicha realidad, sin precisar claramente las características de la metodología, sus alcances y los enfoques que en el campo de la investigación están presentes.

No obstante que el área básica pretende proporcionar los elementos para el análisis psicosocial, así como las áreas de - aplicación de la psicología, la seriación que guardan las materias entre sí, es relativa desde el punto de vista formal, ya - que sólo existe en procesos cognoscitivos I y II, entre Aprendi

zaje y Análisis Experimental de la Conducta, así como entre las asignaturas Prácticas Psicológicas I, II y III (que no son tal, pues son "aprovechadas" como espacios en los que se desarrollan las prácticas de los "Módulos" de Psicología Social, Educativa, Clínica y/o Laboral), en los últimos semestres, quedando un vacío entre Aprendizaje y Procesos, Psicología Científica, Pensamiento, Personalidad, Psicología Aplicada, Psicología Experimental, Laboral y Clínica.

En el Area Comunitaria, la seriación es en todos los semestres quedando, sin embargo, Realidad Nacional fuera de esa seriación, que por su continuidad en cuanto a contenidos, no puede ser explicada ni justificada.

El Area Educativa inicia a partir del Quinto Semestre con materias seriadas, como son: Psicología del Desarrollo I y II, rompiéndose ésta hasta el Octavo Semestre, para ser retomada en Educación Especial I y II, siendo una de las áreas terminales, lo que supone que dicha seriación debió ser continua en todos los semestres.

El Area Social, al igual que la Educativa, también inicia en el Quinto Semestre y también es área terminal; no existiendo en toda ella seriación alguna, desde el punto de vista formal.

En el Area Filosófica, la seriación se da en pares: Lógica con Filosofía de la Ciencia, Psicología y Epistemología con Psicología e Ideología, Corrientes Psicológicas con Teorías y Sistemas, rompiéndose esa seriación entre Filosofía de la Ciencia y Psicología y Epistemología.

En el Area Matemática, también existe una ruptura en la seriación ya que ésta se da entre Matemáticas I y II, Probabili

dad y Estadística, Psicometría I y II, pero no existe entre Matemáticas II y Probabilidad, ni entre Estadística y las Psicometrías.

En el Area Psicobiológica, también la seriación es por pares; así tenemos que Psicobiología está seriada con Psicofisiología, Psicología Médica con Psicopatología, estando también presente una ruptura entre Psicofisiología y Psicología Médica.

6.4 La Investigación en el Plan de Estudios de la Escuela de Psicología

Al concebir a la investigación como estrategia didáctica en el proceso de construcción de conocimientos, buscamos contrastarla con la conceptualización que de ella se hace en los Planes de Estudio de la Escuela.

En principio buscamos hacer una clasificación de las materias, a partir de sus contenidos y objetivos, dividiéndolas en tres grupos:

a).- Materias de contenido teórico

Todas aquellas que dan sustento teórico al estudiante, que le permitirá construir en su momento, un marco conceptual de la profesión, como son: Corrientes Psicológicas, Procesos Cognoscitivos, Psicología del Desarrollo, Pensamiento, etc.

b).- Materias de contenido teórico metodológico:

Todas aquellas materias que buscan instrumentar a los alumnos para que sean capaces de hacer análisis de la realidad a través de diferentes enfoques metodológicos que permita ade--

cuar el método al objeto de estudio, a partir de sus peculiaridades, así como adquirir rigurosidad en el pensamiento crítico: Lógica, Filosofía, Metodología de la Investigación, Psicología y Epistemología, etc.

c).- Materias de contenido aplicativo

Todas aquellas materias que tienen como propósito desarrollar ciertas habilidades, que permitan el desempeño práctico del Psicólogo en cualquier área de actividad en que se desenvuelva - como: Psicometría, Técnicas de Acción Psicosocial, Prácticas Psicológicas, Tecnología Educativa, etc.

A partir de esta clasificación pudimos encontrarnos lo siguiente:

Cuadro 8.- Clasificación de materias a partir de sus contenidos

CATEGORIA	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	TOTAL
Contenido Teórico	4	3	3	3	4	4	5	4	2	3	35
Teórico Metodológico	2	2	3	3	3	1	1	-	-	-	15
Contenido Aplicativo	1	-	-	-	1	1	-	4	5	5	17

Si tomamos como base el cuadro anterior, nos permite observar que las materias de contenido teórico superan en gran medida a las categorías metodológica y aplicativo, que aunque existe entre ellas una diversidad de enfoques teóricos que podrían -

proporcionar al estudiante un marco conceptual amplio, ésto resulta imposible por la inexistencia de una integración progresiva de contenidos, que al ir ampliando su espiral pudiera permitir una construcción progresiva de los conocimientos por los alumnos.

Aunque se sostiene que en la Escuela, la Psicogenética y el Materialismo Dialéctico, son los fundamentos del Plan de Estudios, lo contradictorio de estas ideas se puede evidenciar a partir de la práctica docente; que se sustenta principalmente en la exposición de contenidos, en donde la reflexión y el análisis por parte del alumno es inexistente, excluyendo así a la Epistemología Genética que concibe al aprendizaje como una permanente construcción, que el sujeto hace en su constante interactuar con el medio ambiente (5). En cuanto a la segunda tendencia, consideramos que más bien responde a una necesidad de justificar desde esta perspectiva a los programas, pero no porque respondan realmente a esos principios, que en todo caso nos resulta más obvia una concepción positivista, que descontextualiza a las asignaturas y sus contenidos, fundamentándolas en la "Cientificidad" de lo mensurable, e ignorando la importancia de la reflexión teórica y la creatividad de los alumnos, hechos que rescata el Materialismo Dialéctico.

Al analizar el número de materias que tienen una tendencia hacia la formación metodológica, encontramos que el número es exageradamente bajo en relación a las de carácter teórico, que no deja de ser por demás curioso el énfasis que en los programas se les da a la investigación como experiencia de aprendizaje y que no se instrumenta adecuadamente para que pueda ser realmente productiva, y sobre todo "constructiva", desde el punto de vista del conocimiento, ignorándose que éste tiende a darse en forma de espiral al cual se le van incorporando cada vez

más elementos y en ello, la investigación pudiera ser la clave.

En cuanto a las materias de contenido aplicativo también su número es muy bajo, estando presente una desvinculación entre teoría y práctica, que nos lleva a cuestionar el interés por desarrollar o formar habilidades en torno a una actividad específica, que en este caso se refiere a conocimientos prácticos bien diferenciados para ser aplicados en el ámbito laboral del Psicólogo. En todo caso, podríamos pensar que en esa instrumentación está presente un eficientismo que pretende maximizar, tanto recursos humanos como materiales, con una reducida inversión de tiempo y costo; además de un instrumentalismo que busca el dominio de técnicas que permita al profesional de la Psicología aprovechar cualquier oportunidad para lograr esa eficiencia, contando para ello con la Tecnología Educativa.

Sin tener oposición alguna a los avances científicos y tecnológicos en el campo de la Psicología o la Educación, si cuestionamos su aplicación acrítica, sin reflexión alguna en cualquiera de las circunstancias en que se le aplique, pues es claro que al estar desvinculada de un marco conceptual y metodológico limita, si es que no imposibilita todo análisis, transformación y producción de nuevas teorías o aportaciones que en el campo de la Psicología o la Educación, pudieran darse; ya que vemos que en las técnicas subyace la idea de la neutralidad, la objetividad y el fraccionamiento de la realidad, a la vez que coadyuva a frenar el desarrollo de la creatividad y análisis crítico y reflexivo en los alumnos.

Por otro lado, aunque estas asignaturas pretenden desarrollar habilidades, el procedimiento sigue siendo la exposición. Aunque intentan dar ciertos matices prácticos al involucrar a los alumnos en la aplicación de tests, realización de en-

trevistas, etc., sigue constante la descontextualización y repetición de actividades, pues como ya se expresó, lo que menos interesa es la creatividad y la reflexión del alumno.

6.5 Interpretación general del Plan de Estudios

A partir de nuestras interpretaciones sobre el Plan de Estudios de la Escuela de Psicología, por la manera en que están integradas las materias que lo conforman, de entrada podemos decir que, las asignaturas que buscan conformar el perfil del psicólogo es por demás dispersa, sin una lógica precisa, ya que no hay una fundamentación en cuanto a los criterios seguidos para la integración de materias a partir de objetivos; por lo tanto, por su falta de sistematización y coherencia, pensamos difícilmente está formando adecuadamente (desde el punto de vista de información) a los estudiantes de Psicología.

Fundamentándonos en todo lo hasta aquí señalado consideramos que:

- a).- El Plan vigente es disperso y sin una secuencia lógica;
- b).- La concepción de un psicólogo comunitario, que permea en el Plan de Estudios, no tiene correspondencia alguna con la verdadera formación del egresado;
- c).- La formación del egresado es deficiente y no está respondiendo a las demandas sociales;
- d).- Las áreas terminales, además de no lograr sus objetivos, sólo consiguen atomizar más la información agudizando las deficiencias en los estudiantes.

Cabe señalar que el Plan de Estudios original fue concebido desde la perspectiva de formar Psicólogos Comunitarios, lo

que fue difícil de lograr pues quienes conformaban la planta docente en los inicios de la Escuela, ninguno tenía una formación similar a la exigida por el Plan. Por otro lado, en ninguna de las Universidades del país, la carrera de Psicología tenía en su currícula esa tendencia.

Posteriormente, el Plan fue modificándose (extraoficialmente) sustituyéndose unas materias por otras, sin que existiera un análisis previo sobre la correspondencia de ellas con el perfil que se pretendía formar, dando como resultado la repetición de contenidos y una desvinculación total entre los programas de las materias y los objetivos de la carrera.

Esto se confirma en los primeros semestres, en donde se encuentra gran parte de las materias teóricas que supuestamente abren la posibilidad de instrumentar metodológicamente para la investigación.

Empero, son las materias obligatorias las que nos dan clara idea de las pugnas internas que en torno al currículo se desarrollaron; por un lado, los "representantes" en la Escuela de las diversas corrientes psicológicas buscaron establecerse por este medio, perdiéndose en consecuencia, la línea Psicogénica que originalmente existía, en parte como dice Arturo Zavala "por el rechazo al pensamiento teórico y de la sobreestimación de lo técnico práctico"(6), pero además, por la poca claridad que se tenía (¿o tiene?) en torno al tipo de psicólogo que se quiere formar.

En la Escuela es usual escuchar a los alumnos hablar de Conductismo como una aberración del pasado, y en esto incluimos a los maestros, que en un gran porcentaje proceden de Universidades que se caracterizan por ser ésta su tendencia y que ahora

consideran "vergonzosa" su original formación conductista.

El Psicoanálisis , como corriente presente en el Plan de Estudios, no ha podido ser entendida ni aceptada realmente, quizás por la manera poco seria en que se ha pretendido impulsar--la, lo que ha motivado que se le de un tratamiento marginal, ya que quienes tienen reconocido dominio de esta corriente, se han perdido en snobismos en lugar de iniciar un trabajo de difusión seria, que permita al alumno una vez informado, asumir una postura frente a ella.

Creemos que de hecho, el Plan de Estudios está estructurado de tal forma que no proporciona una verdadera formación -teórica respecto a las diversas corrientes psicológicas, no -obstante que son fundamentales, no sólo para establecer una posición al respecto, sino para saber hacer uso de las aportaciones de cada una de ellas para el diagnóstico o tratamiento de -problemas específicos.

El problema central en todo ésto, está en la dificultad que implica la conceptualización de la Psicología que, de entrada, ni las diversas corrientes teóricas que la conforman han poddido aún establecer. Es por ello, que intentar el inicio de una reflexión conceptual, no es nada fácil, sobre todo porque los -representantes de esas corrientes al pretender discutir sus posiciones, caen en el extremo de dogmatizarlas, perdiéndose así la posibilidad de arribar a un verdadero análisis de las mismas.

Se habla de la intención de formar un Psicólogo ecléctico al que se entiende como conocedor de las diferentes teorías, que en su momento puede elegir para dar solución a los múltiples problemas que se le presenten, pero desafortunadamente no existe un marco conceptual o referencial que permita al alumno interpretar

situaciones desde las diferentes concepciones psicológicas.

Aunque estamos seguros que al interior de la Escuela -- existen maestros que buscan dar un sentido más coherente al -- Plan de Estudios, al hacer sugerencias o modificaciones desde -- sus respectivas asignaturas, con sus "buenas intenciones", le-- jos de solucionar el problema creemos que lo agravan, ya que no es posible hacer modificaciones o adaptaciones de manera aislada o a título personal, pues lo que procede en estos casos es -- la discusión y análisis profundo que conlleve a la reestructuración de contenidos con significación para los alumnos y teniendo como referente las diversas actividades profesionales del -- psicólogo.

Por otro lado, al observar el mapa curricular no encontramos en los objetivos que lo configuran, elementos suficientemente claros que nos permita determinar si sus alcances son a nivel conceptual, instrumental o práctico, tampoco encontramos precisión en cuanto a los conocimientos considerados como fundamentales para que el profesional de la Psicología desarrolle su actividad en cualquiera de los campos en que se requiera.

Los cuatro ejes de formación que se definen en el séptimo semestre (Psicología Laboral, Educativa, Social, Clínica), pretenden que los alumnos conozcan todas las posibilidades de trabajo, pero no se precisa realmente cómo a través de los seis se mestres anteriores se van constituyendo y diferenciando esos -- cuatro ejes precisamente por lo atomizado de las asignaturas, -- a lo que debemos agregar el sentido muy particular que cada -- maestro les da a las mismas.

En el octavo semestre, esos cuatro ejes se convierten en Módulos, los cuales son elegidos por los alumnos a partir de sus

preferencias particulares (uno solamente), ésto con la idea de que lleven a la práctica lo aprendido en el semestre anterior - ya en campos específicos de actividad. Además en este semestre se determinan Areas de Especialidad (Social y Educativa), sin - que exista coherencia entre las materias que integran las Areas terminales, pues también las asignaturas aparecen aisladas, - salvo el caso del Area Educativa que muestra secuencia en las - materias de Educación Especial I y II (dos semestres), pero sin una relación directa con las otras cuatro que forman esta Area. Algo parecido sucede con el Area Social, cuyas asignaturas no - están formalmente seriadas.

Tenemos que preguntarnos entonces; ¿Cuál es la diferencia real entre Psicólogo Educativo y Psicólogo Social? esta seudoespecialización ¿cómo está afectando en su práctica a los egresados?, ¿cuáles son los niveles de eficiencia con que se egresa en ambas áreas para hablar de especialización? ¿será cierto que el sentirse y saberse egresado de una de las dos Areas disminuye la inseguridad?, y por último, ¿realmente los que egresan de estas Areas laboran en esos campos, o se ven obligados a aprender en la práctica, los aspectos que la Escuela descuidó, por la precipitada especialización, y en estos casos, ¿de qué sirvió establecer estas diferencias?.

Necesitamos pues, hacer un replanteamiento del currículo y establecer criterios específicos en torno a los saberes que - el egresado debe poseer, en todo caso formemos psicólogos con - conocimientos adecuados, que les permita desempeñarse en cualquier ámbito laboral, sin que tengan que sufrir la incomodidad de adecuar su perfil a las exigencias de los diversos sectores en los que puede desarrollarse profesionalmente y sin que tenga - que constreñirse a ser Psicólogo Educativo o Psicólogo Social, - es necesario que simplemente sea Psicólogo y que posteriormente busque la posibilidad que más le satisfaga.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Panza, Margarita. Pedagogía y Currículo. Ed. Gernika, 1988. Pág. 16.
- (2) Lucanelli, E. Antología. Ensayos Pedagógicos. Universidad Pedagógica Nacional. Pág. 57.
- (3) Coll, César. Hacia la Elaboración de un Modelo de Diseño Curricular. Cuadernos Pedagógicos. Barcelona, España, - 1986, pág. 8.
- (4) Arnáz, José. Antología. Planificación de las Actividades Docentes. Universidad Pedagógica Nacional. Pág. 105.
- (5) Díaz Barriga, Angel. Antología de Evaluación Curricular. Cuadernos de Planeación Universitaria, Año 3 No. 2. Dic. de 1989, UNAM, pág. 378.
- (6) Zavala, Arturo. Introducción a la Crítica del Currículo de la Escuela de Psicología, U.A.S. El Sol de Sinaloa, Suplemento Dominical.

CONCLUSIONES

- 1.- La ciencia y la tecnología, con sus descubrimientos y aportaciones, impone a la sociedad una dinámica que obliga también a cambiar de mentalidad. En ello, la Universidad juega un papel muy importante, en la medida que pueda incorporarse oportunamente a esos cambios.

Es así, que la práctica investigativa se convierte en una exigencia para la producción de nuevos conocimientos y como parte del proceso formativo de los futuros profesionistas.

- 2.- En este sentido, la crisis económica, entendida, como la no correspondencia entre las necesidades sentidas por la sociedad y los medios posibles para su satisfacción, ha provocado un inusitado interés por la investigación, al relacionar la con las posibilidades de desarrollo económico del país.

Sin embargo, ese interés no trasciende los niveles discursivos de lo oficial, comprobable en el porcentaje del presupuesto destinado para ello, y que impacta negativamente en el desarrollo de las actividades sustantivas de la Universidad, entre las que se encuentra la investigación.

- 3.- Esta, en los ámbitos universitarios ha sido mitificada, al considerarla campo propicio sólo para unos cuantos, a los cuales se les atribuye "dones especiales", haciéndola inaccesible para el común de la población.

No negamos que el ser investigador requiere el dominio de ciertos conocimientos teóricos metodológicos, pero ahora las necesidades del país, impone la exigencia de formar científicos desde los niveles básicos y no esperar largos períodos de especialización para obtenerlos. Se requiere por ello, desmitificar la investigación y ponerla al alcan-

ce de todos, terminando así con el "feudo científico" que hasta hoy ha predominado.

En este proceso de desmitificación, la investigación como parte de la formación del futuro profesionalista, constituiría una gran contribución, ya que proporcionaría al estudiante una situación de acceso a niveles de científicidad en la medida en que le permitiera la construcción y reconstrucción sus saberes.

- 4.- Cuando concebimos a la investigación como estrategia que permita a los alumnos la construcción de sus conocimientos, no estamos descartando la posibilidad de que también pueda producir nuevos conocimientos. En todo caso, creemos que esto pudiera estar potenciado en el proceso mismo, siempre que se instrumente adecuadamente en sus aspectos teórico-metodológicos. Siendo fundamental en ello, la adecuada atención en la formación de hábitos de estudio, en donde la lecto-escritura ocupe un lugar especial, ya que éste es uno de los principales obstáculos para que el alumno desarrolle sus habilidades investigativas.
- 5.- En la Universidad, la vinculación profesor investigador sigue siendo motivo de discusión. Lo que nos lleva a preguntarse si el profesor debe ser investigador o si el investigador debe ser profesor, pues en la realidad universitaria esa forzada vinculación, no ha dado los resultados esperados. Por tanto, creemos necesaria una definición de esos términos, y así dejar en claro los límites, posibilidades y responsabilidades de los profesores y/o investigadores, marcando a la vez obligaciones concretas a cada uno de ellos, tomando como base la categoría que se asigne en función de las actividades que cada uno desarrolle.

Es claro que el nombramiento de investigador no garantiza la investigación, y que el de profesor tampoco asegura la eficiencia como docente; ésto queda claramente demostrado en el número de proyectos registrados en el Centro de Investigaciones de la Escuela de Psicología y en el cuestionamiento que a la práctica docente los alumnos hacen de manera permanente en donde se incluyen a los maestros con grado de maestría y doctorado, y evidencia que los grados tampoco son garantía de excelencia académica.

Creemos que se hace necesario reconocer que no todos los profesores universitarios están en condiciones de hacer investigación, pues en muchos de los casos no poseen los elementos teórico-metodológicos, que exige la práctica investigativa, que aunada a la poca disposición para ello, sus aportaciones al campo investigativo resulta en estos momentos casi nula.

Se requiere pues, desde nuestro punto de vista, crear la cobertura institucional necesaria para que los docentes a partir de sus inclinaciones naturales y profesionales, decidan ser profesores o investigadores y dejen de seguir defendiendo a ultranza, la idea de que todo profesor debe ser investigador. Asimismo, respetar la idea de aquellos que queriendo ser profesores, busquen hacer investigación, o bien, el deseo de los investigadores de seguir vinculados a la docencia y por lo tanto, la quieran ejercer; sin embargo, todo ésto debe estar enmarcado en una reglamentación que asegure niveles de excelencia en cualquiera de las opciones que los maestros elijan.

- 6.- Es evidente que el docente universitario exige una mayor información y formación, tanto en la investigación como en lo

pedagógico, que le permita conducir a los alumnos más acertadamente en sus procesos de construcción de conocimientos.

- 7.- El cuestionamiento a la calidad de los egresados de la Universidad, pone en el centro de la discusión la figura del docente. Se le hace responsable del deterioro educativo, pero malignamente se soslaya las condiciones de subsistencia en que se encuentra y la desatención permanente a su formación y actualización como docente, que exige tiempo e inversión.

Por otro lado, también se tiende a olvidar que la mayoría de los docentes universitarios son improvisados y carecen por ello de una formación pedagógica, lo que incide negativamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje que acontecen en el aula, pues desconocen que el quehacer docente no se reduce a vertir información para que el alumno la consuma, sino que esa información debe ser la pauta para que el alumno la reelabore, la reconstruya y la asimile a partir de los esquemas cognoscitivos que poseen, los cuales al no ser homogéneos, exigen que el docente conozca la historia personal y académica de los alumnos, a fin de que pueda adecuar su discurso a las condiciones reales de los destinatarios.

Como se ve, no se busca ignorar la cuota de responsabilidad que el maestro tiene en el adecuado manejo del proceso educativo, pero de ninguna manera puede ser factor determinante en ello, ya que forzosamente tenemos que reconocer que la educación oficial, por su mediocridad y desarticulación, al quedar a la zaga del desarrollo de la ciencia, solo refleja la estructura social que no puede estar desvinculada de la

realidad socioeconómica que la determina.

- 8.- Para hacer valoraciones del hecho educativo, es necesario - analizar el nivel de formación con que el docente llega a - las aulas a universitarias, entendiendo que dicha formación se conforma con la historia personal y académica del maes--tro. Conocer ambas, permitirá ver su correspondencia con -- las expectativas escolares.

Asimismo, se requiere que el maestros se haga consciente de su alienación, para que de una buena vez rompa con los modelos estandarizados que le impiden desarrollar una práctica docente sin estereotipos, y acorde a una realidad histórico social cambiante.

- 9.- El replanteamiento del currículo es una urgente necesidad - que la escuela debe afrontar y satisfacer en lo inmediato.

Creemos que no es posible seguir ocultando las enormes fa--llas que presenta y su poca contribución en la formación - de los futuros psicólogos; tampoco es posible continuar con dos áreas terminales, cuando el psicólogo requiere de una - visión más amplia de su quehacer profesional.

Sin embargo, reconocemos que no obstante la importancia de modificar el currículo, ésto no sería suficiente, ya que para lealmente debe buscarse un cambio de actitud tanto de los maestros como de los alumnos ante el hecho educativo; y és to sólo es viable a partir de la reflexión y el análisis -- crítico de los aconteceres escolares, que conlleve a la re-definición de sus respectivos roles.

10.- Al considerar lo hasta aquí planteado, y sin desear quedarnos en el nivel de análisis, presentamos una tentativa de propuesta que sin ser algo acabado, pudiera servir de punto de partida para que en lo sucesivo, se considere a la investigación, como parte fundamental en la formación del profesionalista en general y del psicólogo en particular, -- por medio de la cual, se logre romper el vínculo de dependencia maestro-alumno, al desarrollar éste, su habilidad investigativa y estimular la creatividad y la iniciativa personal. Además, ésto podría ser el preámbulo necesario para que se incline hacia la investigación ya en terrenos más especializados.

Finalmente, creemos posible que no hayamos tocado elementos que podrían ser fundamentales, pero creemos que al intentar poner en práctica ésto que hoy se propone, y a partir de las sugerencias que se hagan, se pudiese elaborar un producto más acabado y mejor estructurado.

ELEMENTOS PARA UNA PROPUESTA DIDACTICA DERIVADA DE LA INVESTIGACION REALIZADA

Al entender a la investigación como estrategia didáctica, a través de la cual el alumno pueda construir y reconstruir sus conocimientos, vemos también en ella la posibilidad de que el maestro participe activamente en ese proceso, no como reproductor de la información que en muchos de los casos le es ajena, sino como gestor de condiciones óptimas para el ejercicio de una autonomía a la cual tienen derecho, tanto los alumnos como él mismo.

En este trabajo, tomamos como eje central a la investigación como proceso, en el que consideramos al alumno como sujeto activo, en plenas posibilidades de construir explicaciones sobre su entorno, a partir de sus esquemas mentales, que conlleva a la redefinición de su propio rol, paralelamente al del docente.

Es importante señalar, que el proceso de enseñanza aprendizaje, desde esta perspectiva, lo entendemos como un proceso en el cual "el sujeto se construye como sujeto activo que se apropia de un contenido en la medida en que se construye; en su práctica constructiva se conforma asimismo su objeto de estudio" (1). Dicho proceso sólo puede ser posible en la interacción y en la comunicación permanente entre los sujetos que participan en la relación pedagógica.

En este sentido, creemos que la investigación como estrategia didáctica, hace posible que el conocimiento construido por el alumno, sea producto de la interacción dialéctica con el objeto de conocimiento.

Desde una concepción constructivista, se busca que el alumno a partir de su historia personal, elabore y reelabore sus saberes, al incorporar e integrar la información a su marco

referencial, que a su vez se va modificando y con ello su cosmo
visión.

Esto por lógica, exige una instrumentación investigativa, la que entendemos como el conjunto de procedimientos y técnicas, que permita el desarrollo de habilidades y actitudes hacia la - investigación para la construcción de sus conocimientos. De és- to se deduce que la investigación se convierte en parte inheren- te al proceso enseñanza-aprendizaje, donde se prioriza el proce- so sobre los productos.

Todo lo planteado hasta aquí, reconocemos que no tendría sentido si no está encuadrado en aspectos curriculares, que mí- nimamente garanticen su sistematización y coherencia en esos - procesos de construcción, en donde la figura del docente, al co brar singular importancia, le lleve a reconceptualizar su rol y como consecuencia, a un cambio de actitud, al convertirse en pro motor activo de aprendizaje autogestivos, y reconstruir así sus propios saberes

a). Conceptualización de la Investigación dentro de la prácti- ca docente.

Toda práctica docente debe estar precedida necesariamente de la reflexión en torno a los individuos a quienes se dirigirá dicha práctica. Lo que significa el conocimiento previo del hom- bre concreto, con su historia y modo de vida; y a la vez la cla- ridad sobre el tipo de hombre que se pretende formar y el para - qué de ello. Ese individuo destinatario de la práctica docente, al ser pensante, activo y social e históricamente ubicado en una realidad concreta, precisa reflexionar sobre su realidad y su - quehacer en el hecho educativo.

Esto nos remite a clarificar el concepto de educación y de práctica docente y puntualizar, que ambos responden a un proyecto político, que no siempre es identificado por el docente. A la vez, en los marcos institucionales se olvida que la práctica docente, está determinada por aspectos políticos, ideológi--cos, administrativos y por las relaciones sociales, que al interior se establecen. Es aquí donde la práctica docente se define, a partir de la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje que se elabora, de las estrategias de aprendizaje que se ponderan y del modelo de docente que se construye.

Por ello, el cuestionamiento a la calidad de la educación, nos lleva a reconocer la necesidad de transformar dicha práctica, en donde los profesores dejan de ver sus experiencias docentes - "como un conjunto de problemas individuales inherentes a la im--partición de clases y como una acumulación de obstáculos contex--tuales"(2) y se involucren de lleno a la discusión y al análisis, ya que la práctica docente al ser "una práctica concreta y multideterminada, no puede reducirse a la relación cotidiana del do--cente con sus alumnos en el aula" (3).

Desde esta concepción de práctica, resulta casi imposi--ble encuadrar la investigación como estrategia didáctica; pues - ello implica un cambio de actitud hacia el trabajo docente y - trastocar los roles que en la relación pedagógica tradicional - están asignados. Desde nuestra perspectiva, creemos que el pro--pósito de la práctica educativa debe ser el de "formar seres hu--manos conscientes, reflexivos, críticos, creativos, capaces de realizar una acción transformadora de su realidad social"(4); - que responda a un nuevo concepto de educación, donde se entien--da ésta como proceso de transformación, ya que no son únicamen--te los involucrados los que reciben su influencia, sino que sus efectos se irradian a diferentes ámbitos en una misma realidad

concreta (5).

Aunque en apariencia pudiéramos estar hablando desde umbrales utópicos, a partir de los cuales identificamos al maestro como coordinador, que sólo interviene cuando es requerido por el grupo, buscando de esa manera la reconsideración de su rol y la redefinición del rol de los alumnos, que ahora sienten la necesidad de ir a la búsqueda de sus propios saberes, de -- idear sus propios métodos para la solución de problemas y capaz de autoevaluarse, dejando de lado lo cuantitativo, para centrarse únicamente en lo cualitativo del proceso.

Al redescubrir en el alumno al sujeto activo, capáz de -- analizar su práctica concreta a través de "una práctica de interpelación que modifique su práctica cotidiana en términos de una reafirmación más fundamentada" (6), conllevaría, por inercia propia a la actitud crítica, que implicaría la erradicación de actitudes conformistas, sumisas y dependientes presentes hasta hoy en los alumnos. Se trata pues, de constituir, a través de la -- práctica docente "sujetos críticos a todo tipo de opresión, atentos a -- todo tipo de contradicción, capaces de generar una respuesta alternativa a los conflictos... que surgen en los diversos espacios sociales" (7)

b).- La investigación en el proceso Enseñanza-Aprendizaje

Al entender la investigación como proceso de construcción de conocimientos, y al proceso de enseñanza-aprendizaje como la "la apropiación instrumental de la realidad para transformarla" (8), supone que el sujeto al entrar en contacto con el objeto e interactuar con él, ambos son modificados. Es en este sentido -- que consideramos la importancia de la investigación en dicho -- proceso. Ya que al colocar al alumno ante una situación proble-

matizadora, se le obliga al razonamiento, al buscar respuestas que no siempre serán correctas, pero que le llevarán a construir sus conocimientos, en un proceso de validación e invalidación de hipótesis.

En ese constante cuestionar la realidad y encontrar sus contradicciones, los alumnos construyen y reconstruyen sus estructuras cognitivas, lo que conlleva a cambios de actitud al desarrollar su conciencia crítica de la realidad.

En este proceso de indagación, el maestro al participar, debe manejar junto con los alumnos, el instrumental teórico-metodológico con que cuenta, a fin de que ellos logren manejarlos adecuadamente, lo que implica compartir actividades. Es aquí -- donde la investigación se convierte en parte inherente al proceso enseñanza-aprendizaje, dándose así una "relación dialéctica entre los que aprenden, la realidad y el saber" (9), lo que significa el análisis científico de la realidad así como su crítica.

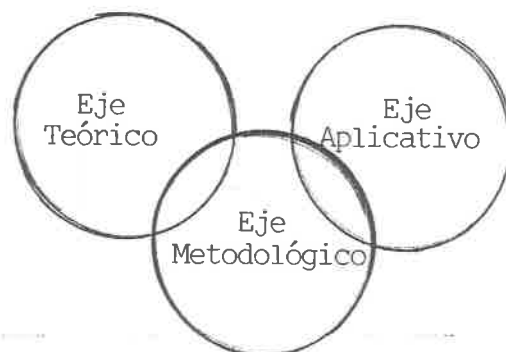
A través del análisis científico, maestros y alumnos podrán identificar las contradicciones propias del objeto de estudio, así como las contradicciones de los propios individuos participantes, aflorando en ellas la subjetividad, que al identificarla permitirá la construcción teórica dentro de marcos científicos. En esta permanente relación de teoría y práctica, el --- alumno construye su conocimiento del entorno y en cuyo proceso, al hacer uso de sus propios razonamientos e instrumentar procedimientos aprende a aprender.

c).- La Investigación en el Plan de Estudios

De entrada, debemos precisar que el Plan de Estudios lo

concebimos dividido en tres ejes:

- a). **Eje Teórico:** Constituído por aquellos contenidos que integrados horizontal y verticalmente, proporcionan al futuro psicólogo, los conocimientos que este profesional requiere para su práctica, y cuya integración vaya definiendo, desde los primeros semestres cuatro áreas terminales: Area Laboral, Social, Clínica y Educativa, conformando así el perfil del psicólogo general.
- b). **Eje Metodológico Investigativo:** Integrado por aquellos conocimientos que tengan como finalidad instrumentar teórica y metodológicamente al alumno, para que se haga posible la relación teoría-práctica, toda vez que instrumentado adecuadamente en el campo de la investigación, sea capaz de apoyarse en la metodología acorde al objeto de estudio por él elegido, y en cuyo proceso vaya construyendo y reconstruyendo sus propios marcos teóricos y referenciales.
- c). **Eje Aplicativo:** Aquellos contenidos o espacios, definidos para la práctica, que posibilitan al alumno en un primer momento contrastar la teoría, para posteriormente, por medio de una metodología específica, recrearla en función del área específica de actividad de que se trate.



Diagrama

Como se puede apreciar, en nuestro modelo curricular el Eje Investigativo es el que permite la vinculación entre teoría y práctica, en donde la investigación, al problematizar la realidad, lleva a los alumnos a descubrir las relaciones internas de los fenómenos, que al hacerlo, inevitablemente les obliga a cambiar sus concepciones de esa realidad observada.

El Eje Metodológico Investigativo: Su estructura

El Eje Metodológico Investigativo, lo consideramos desde el Curso Propedéutico y tiene una duración de cinco semestres - de la carrera, que puede ampliarse, de considerarse necesario, - y presenta la siguiente estructura:

Propedéutico: Expresión Oral y Escrita		
I Semestre		Técnicas de Lectura y Redacción
II	"	Metodología de la Investigación: Método Sociológico
III	"	La Psicogenética y el Método Clínico
IV	"	La Investigación Participativa y Etnográfica
V	"	Elaboración de Proyectos de Investigación, para su aplicación en los diversos campos de acción del Psicólogo.

Una de las condiciones para el ingreso a la escuela, es el asistir al curso propedéutico, con duración de una a dos semanas y cuyo objetivo es el de dar a conocer a los alumnos de nuevo ingreso, las características y la organización del Plan de Estudios, así como familiarizarlo tanto con las materias a cursar, como con la dinámica escolar.

En nuestra propuesta, consideramos que a la vez que se proporcione esta información, se tome como elemento central en

ello a la expresión oral y escrita, sin establecer reglas en -- este primer momento, pues lo que se busca es que el futuro alumno desarrolle esas habilidades y reconozca la importancia que -- tiene el que se exprese ante sus compañeros, tanto de manera -- oral como escrita, a la vez que le permita adquirir seguridad -- en sí mismo, sentándose así las bases para la participación activa y crítica en el aula.

En el primer semestre, se busca cierta continuidad con -- el propedéutico, pero ahora estableciéndose las reglas a través de las técnicas de lectura y redacción, en donde conozca y practique las diversas técnicas utilizadas en el rescate de informamación al realizar cualquier tipo de investigación a partir de la lectura y de sus formas, así como de su registro.

En el segundo semestre, se introduce en la Metodología -- de la Investigación y en sus aspectos generales, para emplear-- los en una investigación sociológica, identificando en la práctica los alcances y limitaciones que este método presenta.

En el tercer semestre, se pretende que el alumno, además de conocer la teoría Psicogenética, maneje el Método Clínico, -- para ser utilizado como herramienta en sus diagnósticos.

En el cuarto semestre, podrá hacer uso de la Investigamación Participativa con su Metodología específica en la realización de sus trabajos en comunidad, auxiliándose a la vez, del -- Método Etnográfico, el cual también podrá utilizar en el campo educativo.

Ya en el quinto semestre, contará con diferentes herramientas metodológicas, que le permitirán elaborar proyectos de -- investigación, pudiendo elegir entre ellas, la más apropiada pam

ra el trabajo que pretenda realizar, en las diferentes áreas en las que se desempeñe.

Lo que se pretende con este eje, es que a la vez que la investigación sea estrategia de aprendizaje, también se convierta en un apoyo con opciones variadas para su aplicación, en donde incluya la elaboración de tesis para la culminación de sus estudios profesionales.

Objetivos Generales por Semestre (*)

Propedéutico: EL ALUMNO

Hará uso de la expresión oral y escrita en la sistematización y comunicación de sus experiencias.

Primer Semestre:

Aplicará las técnicas de Lectura y Redacción en sus trabajos escolares, como antecedente inmediato del proceso de investigación.

Segundo Semestre:

Conocerá los recursos metodológicos, redacción e investigación documental y estadística, para aplicarlos en una investigación donde utilice el Método Sociológico.

Tercer Semestre:

A partir de sus conocimientos metodológicos, analizará las estrategias utilizadas en el Método Clínico, como elemento de la Psicogenética.

(*) Aspectos programáticos de esta propuesta fueron retomados de la línea investigativa de los Programas de la Universidad Pedagógica Nacional, Plan 85.

Cuarto Semestre:

Conozca e interprete las interrelaciones sociales en un contexto determinado e implemente estrategias que permitan a la comunidad, a través de su participación, solucionar problemas y superar con flictos.

Quinto Semestre:

Será capaz, una vez determinado el objeto de estudio, de elegir entre los distintos métodos y técnicas, aquél que más responda a las características del objeto de estudio.

Contenidos Temáticos por Semestre

Curso Propedéutico

Objetivos Particulares:

El alumno:

- Conocerá la estructura interna del Plan de Estudios.
- Identificará las Areas y las asignaturas que lo integran.
- Relacionará los objetivos de área con los objetivos de asignatura.

Objetivos Específicos:

El alumno:

- Expresará oral y por escrito sus expectativas sobre la Carrera de Psicología y las compare con las de sus compañeros.

- Identificará las áreas y asignaturas que las integran y expresará su opinión por escrito en cuanto a su secuencia y contenidos.
- Elaborará sus apreciaciones de manera individual y por equipo, en torno al Plan de Estudios.

Primer Semestre

I.- La Lectura como Elemento Fundamental en la Investigación

Formas de lectura:

Lectura estructurada

Lectura interpretativa

Lectura crítica

Elaboración de textos y resúmenes

Concepto de texto y resumen

Pasos para redactar textos y resúmenes

Recopilación y Registro de Material Documental y de Campo

Fuentes de Información

Técnicas de Registro

II.- Tipos de Escrito

- Informe Académico
- Reseña
- Monografía
- Artículo
- Ensayo

III.- Estructura y Presentación del Trabajo Escrito

Segundo Semestre

- I.- La Relación entre Ciencia e Investigación
- II.- Factores que Influyen y Determinan a la Investigación
- III.- La Influencia del Contexto Social y la Teoría en la Investigación
 - Papel de la Teoría
- IV.- Estrategia General de Investigación Científica
 - 1.- Planteamiento del problema
 - 2.- Estructura del marco teórico
 - 3.- Formulación de hipótesis
 - 4.- Conclusiones y resultado
- V.- La Investigación Sociológica Empírica
 - La Conceptualización en la Investigación Sociológica
 - Definición de conceptos
 - Operacionalización de conceptos
- VI.- Fases del Proceso de Investigación
 - Preparación teórica
 - Elaboración del Plan y de los Instrumentos de la Investigación
 - Ejecución
 - Evaluación
 - Conclusiones teóricas
- VII.- Alcances y Limitaciones del Método Sociológico en la Práctica Psicológica

Tercer Semestre

- I.- La Psicogenética de Piaget como Antecedente del Método Clínico
 - II.- Características Generales del Método Clínico
 - III.- La Investigación desde la Perspectiva del Método Clínico
 - IV.- La Posibilidad de su Aplicación en la Psicología y sus Limitaciones
 - V.- Presentación de un Proyecto de Investigación Fundamentada en el Método Clínico
-

Cuarto Semestre

- I.- Características Generales del Método Etnográfico
- II.- La Observación y el Análisis Cualitativo de Datos, Fundamentos del Método Etnográfico
- III.- La Hipótesis Naturalista Ecológica y Cualitativo Fenomenológica, Base de este Método
- IV.- Procedimientos para la Recolección de Datos:
 - La forma y el contenido de la interacción verbal entre los participantes
 - La forma y el contenido de la interacción verbal en el investigador
 - El comportamiento no verbal
 - Patrones de acción y de no acción
 - Indicios, registro de archivo, instrumentos, documentos
- V.- Alcances y Limitaciones del Método Etnográfico en el Campo de la Psicología
- VI.- Características Generales de la Investigación Participativa
- VII.- Tendencias y Enfoques
- VIII.- Fases de la Investigación Participativa
 - 1.- Análisis de necesidades
 - 2.- Enunciado del problema
 - 3.- Variables
 - 4.- Diseño
 - 5.- Elaboración de datos y discusión
 - 7.- Interpretación de resultados
 - 8.- Documento final
- IX.- Alcances y Limitaciones de la Investigación Participativa en la Psicología

Quinto Semestre

I.- La Investigación y sus Estrategias

- Clínico
- Sociológico
- Etnográfico
- Participativo

II.- Técnicas de Investigación

- Encuesta
- Experimentación
- Observación
- Muestreo

III.- Características de los Instrumentos y Técnicas de Medición

- Confiabilidad
- Validez
- Análisis de cuestiones

IV.- Presentación de un Proyecto

- 1.- Título
- 2.- Planteamiento del problema
- 3.- Justificación
- 4.- Objetivos y sus conceptualizaciones
- 5.- Hipótesis
- 6.- Marco Teórico
- 7.- Marco Contextual
- 8.- Metodología

A.- Investigación Bibliográfica

- Fuentes de Información
- Procedimientos
- Tipo de Análisis

B.- Investigación de Campo

- Universo
- Muestra
- Variables
- Procedimientos
- Instrumentos

C.- Investigación Experimental

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- (1) Buenfil Burgos, Rosa Nidia. Antología. Problemas de Educación y Sociedad en México. Universidad Pedagógica Nacional Pág. 54.
- (2) Esquivel L., J. Eduardo y Chehaibar, Lourdes. Utopía y - Realidad de una Propuesta de Formación de Profesores. -- Seis Estudios sobre Educación Superior. Cuadernos del CESU, pág. 54.
- (3) Idem. pág. 52.
- (4) Hidalgo San Martín, Alfredo y Cárdenas Castillo, C., Coordinadores. La Práctica Educativa Universitaria. Ed. Universidad de Guadalajara. Pág. 123.
- (5) Idem.
- (6) Buenfil Burgos, Rosa Nidia. Op. cit. pág. 59
- (7) Idem. pág. 58
- (8) Hidalgo San Martín, A. y Cárdenas Castillo, C. Opus Cit. pág. 138.
- (9) Idem. pág. 133

BIBLIOGRAFIA GENERAL

- 1.- Ada, Abraham y Col. El Enseñante es también una Persona. Ed. Gedisa. 1986.
- 2.- Alonso Vega, M. y Otros. Métodos de Investigación. Ed. U.A.S., 1991.
- 3.- Andrade, F. A. Antología. Sociedad, Pensamiento y Educación. II, Vol I. Universidad Pedagógica Nacional. 1985.
- 4.- Arnáz, José. Antología. Planificación de las Actividades Docentes. Universidad Pedagógica Nacional. 1985.
- 5.- Barabtarno, Anita. Propuesta Didáctica para la Formación de Profesores en Investigación Educativa. UNAM, N° 6, 1989.
- 6.- Baudelot y Establet. Antología. Sociedad y Trabajo. Universidad Pedagógica Nacional. 1985.
- 7.- Berbaum, Jean. Aprendizaje y Formación. Fondo de Cultura Económica. 1988.
- 8.- Bohoslavsky, Rodolfo. Antología. Los Sujetos en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional. 1985.
- 9.- Buenfil Burgos, Rosa Nidia. Antología. Problemas de Educación y Sociedad en México. Universidad Pedagógica Nacional. 1985.
- 10.- Carrizales Retamoza, César. Los Conceptos Estelares. Ponencia. V Encuentro de Investigación Educativa. Morelia, Michoacán. 1989.
- 11.- Colectivo de Autores. Metodología del Conocimiento Científico. Ed. Ciencias Sociales. Habana, Cuba.
- 12.- Coll, César. Hacia la Elaboración de un Modelo de Diseño Curricular. Barcelona, España. 1986.
- 13.- Cuadernos de Pedagogía. # 163, Barcelona, España. 1988.
- 14.- De Ipola E. y Castell Manuel. Práctica Epistemológica y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Sinaloa. 1984.
- 15.- Departamento de Investigación y Estudios Avanzados. La Identidad de una Actividad: Ser Maestro. Instituto Politécnico Nacional. Mimeog.
- 16.- Díaz Barriga, Angel. Antología. Evaluación Curricular. - Cuadernos de Planeación Universitaria; Año 3. N° 2. Dic. 1989.

- 17.- Documento Operativo de la Escuela de Psicología. 1979.
- 18.- Edwards, Verónica. Antología. Análisis de la Práctica Docente. Universidad Pedagógica Nacional. 1985.
- 19.- Esquivel L., J. Eduardo y Chehaibar, Lourdes. Utopía y Realidad de una Propuesta de Formación de Profesores. Seis Estudios sobre Educación Superior en México. Cuadernos de - CESU, U.N.A.M.
- 20.- Ericsson, Frederic. Algunos Enfoques para Estudios Etnográficos de las Comunidades Escolares. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, - Mimeog.
- 21.- Espeleta y Rockwell. Antología. Análisis de la Práctica Docente. Universidad Pedagógica Nacional. 1985.
- 22.- Follari, Roberto. La Formación Pedagógica o los Cursos Equívocos. Políticas de Investigación y Producción de Ciencias Sociales en México. Universidad de Querétaro.
- 23.- Garritz Ruiz y Otros. Hacia la Evaluación del Posgrado en la U.N.A.M. Revista Universidad Futura. Vol. I, Nº 3, Octubre 1989. U.A.M. Azcapotzalco.
- 24.- Gerber, Daniel. Antología. Los Sujetos en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional. 1985.
- 25.- Giroux, Henry A. Antología. La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente. Universidad Pedagógica Nacional. 1985.
- 26.- González Cosío, Arturo. Antología. Política Educativa. Universidad Pedagógica Nacional. 1985.
- 27.- Guevara Niebla, Gilberto, Comp. La Crisis de la Educación en México. Ed. Nueva Imagen. 1989.
- 28.- Gramsci. Antología. Sociedad, Pensamiento y Educación II. Universidad Pedagógica Nacional. 1985.
- 29.- Grawitz, Madeleine. Antología. Técnicas y Recursos de Investigación V. Universidad Pedagógica Nacional. 1985.
- 30.- Heller, Agnes. Antología. Análisis de la Práctica Docente. Universidad Pedagógica Nacional. 1985.
- 31.- Hidalgo San Martín, Alfredo y Cárdenas Castillo, C. Coordinadores. La Práctica Educativa Universitaria. Ed. Universidad de Guadalajara.

- 32.- Higuera Castro, V. y González Sánchez, J. Breve Análisis de la Feminización de la Matrícula de la U.A.S. Escuela de Psicología. Revista de Psicología N° 2, 1990.
- 33.- Ibarrola, María de. La Formación de Investigadores en México. Revista Universidad Futura, Vol. I. N° 3. Octubre - 1989.
- 34.- Lara, Frida. Ponencia. Encuentro de Investigación Educativa, 1989. Morelia, Mich.
- 35.- Libro del Maestro Quinto Año. Secretaría de Educación Pública. 1986.
- 36.- Lindgren, Henry Clay. Introducción a la Psicología Social. Ed. Trillas. México, 1984.
- 37.- Lucarelli, E. Ensayos Pedagógicas. Universidad Pedagógica Nacional.
- 38.- Luna Germán, Fidencia. La Escuela, ¿Enseña a Leer?. Proyecto de Investigación, 1990.
- 39.- Millot, Catherine. Freud Antipedagógico. Ed. Paidós. México 1990.
- 40.- Olmedo, Raúl. Reformas a la Enseñanza y a la Investigación. Revista Enseñanza e Investigación en Psicología. Universidad Iberoamericana.
- 41.- Panza, Margarita. Pedagogía y Currículo. Ed. Gernika. 1988.
- 42.- Paradise, Ruth. Antología. Los Sujetos en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Universidad Pedagógica Nacional. 1985.
- 43.- Passmore, John. Filosofía de la Enseñanza. Ed. Fondo de Cultura Económica. 1983.
- 44.- Pichón de Riviere, Enrique. El Proceso Grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Ed. Nueva Visión. 1985.
- 45.- Poder Ejecutivo Federal. Programa para la Modernización Educativa, 1989-1994.
- 46.- Plan y Estrategia de Desarrollo Universitario. Universidad Autónoma de Sinaloa.
- 47.- Rockell, E. La Etnografía en el Aula. Tercer Seminario Nacional de Investigación Educativa. ICFES. Serie Memorias - de Eventos Científicos Colombianos. Mimeog.

- 48.- Rockwell, E. Guía Didáctica. Secretaría de Educación Pública.
- 49.- Rosales Medrano, Miguel Angel. El Problema de la Formación de Docentes en la U.A.S. El Sol de Sinaloa, Suplemento Dominical, Dic. 31 de 1989.
- 50.- Ruiz del Castillo, Amparo. Crisis, Educación y Poder en México. Ed. Plaza y Valdés. 1991.
- 51.- Sabato, Jorge y Mackenzie Michel. La Producción Tecnológica. E. Nueva Imagen. 1982.
- 52.- Slobin, D.I. Introducción a la Psicolingüística. Ed. Paidós, México. 1987.
- 53.- Smith, Frank. Comprensión de la Lectura. Ed. Trillas, 1989.
- 54.- Taylor, S.J. y Bogdan. Introducción a los Métodos Cualitativos. Ed. Paidós. México.
- 55.- Vargas Cuevas, Gilberto. Introducción al Análisis Curricular. Mimeog. 1989.
- 56.- Woods, P. La Escuela por Dentro. Ed. Paidós. México.
- 57.- Wolf, Mauro. Sociología de la Vida Cotidiana. Ed. Cátedra, Colección Teorema. 1988.
- 58.- Zarzar Charur, Carlos. Comp. Formación de Profesores Universitarios. Ed. Nueva Imagen. 1988.
- 59.- Zavala , Arturo. Introducción a la Crítica del Currículo de la Escuela de Psicología, U.A.S. Sol de Sinaloa, Suplemento Dominical. 1990.