



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

UN ESTUDIO DESCRIPTIVO DEL AREA DE
PSICOLOGIA GENERAL EXPERIMENTAL,
FACULTAD DE PSICOLOGIA UNAM

510
psi

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A N:

PATRICIA J. BEDOLLA MIRANDA
MA. ESTHER HERNANDEZ
MA ANTONIETA HUIDOBRO ESTRADA
SALVADOR TOVAR TORRES



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Z5053.08
UNAH.59
1982
ej. 2.

M. - 20460

tps-895a

AGRADECIMIENTOS

Muchas concepciones, manos y circunstancias ayudaron a hacer de este trabajo una concreción, y nos sentimos agradecidos hacia todas ellas; pero estamos especialmente endeudados con Jorge Martínez Stack porque sin su influencia y ayuda muy probablemente no hubiéramos hecho esta tesis. Tenemos también una deuda de gratitud con Jaime Guerrero, pues sus comentarios fueron de inapreciable valor para nosotros.

Debemos agradecer también al Mtro. Luis Cáceres, al Dr. Gustavo Fernández, al Lic. Germán Álvarez y a la Lic. Karin Wriedt por su incommensurable información conferida. Además, quisieramos agradecer en conjunto, la colaboración de todos aquellos egresados del Area de Psicología General Experimental que accedieron someterse a la tarea de contestar un cuestionario, colectivamente ellos desempeñaron en calidad de colaboradores anónimos un papel tan profundamente importante como el de aquellos individualizados por sus nombres.

Por último, debiendo más de lo que podemos pagar, a nuestros padres, quienes durante tantos años se han sometido tan de buena gana al difícil papel de padres.

Patricia, Esther, Antonieta y Salvador.

A Beatriz, mi hermana, por su
presencia en mi vida

y

A quien, en algún momento, hizo
de mí lo que la primavera hace
con los cerezos.

Patricia.

*A Luis Fernando, mi compañero
en el acto maravilloso de la
vida, por su infinita ternura.*

*A Salvador, piedra angular de
mis motivos y esperanzas.*

*A Soledad, por su amor y
apoyo siempre presentes
en mi vida.*

Con todo mi amor, Esther.

A las dos personas que han sido
la columna vertebral de mi vida:
Gracia y Silvia.

A ti, por estar en algún momento
o en algún lugar.

Ma. Antonieta.

A Doña María, mi madre, quien me enseñó
que mientras exista en el mundo un bien
que hacer, un derecho que defender, un
libro sano y fuerte que leer, un rincón
de monte, una mujer buena, un verdadero
amigo, tendrá vigor el corazón sensible
para amar y loar lo bello y ordenado de
la vida.

Y a Luis Fernando, mi hijo, que con sus
risas ilumina mi vida y me recuerda la
brisa matinal a cuyo contacto se entrea
bre la rosa.

Salvador .

1. Planteamiento del Problema	45
2. Tipo de Estudio	45
3. Sujetos	45
4. Materiales y Elaboración de los Instrumentos	46
5. Desarrollo de la Investigación	49
6. Descripción y Análisis de Resultados	50
6.1. Sección I: Ficha de identificación. Ubicación del encuestado	52
6.2. Sección II: Datos académicos. Definición del nivel académico del encuestado	54
6.3. Sección III: Datos evaluativos del A.G.E. Información general proporcionada por el encuestado sobre el área	86
6.4. Sección IV: Datos laborales. Definición del nivel la- boral del encuestado	107
7. Discusión	125
III. ORIGEN Y FUNDACION DEL AREA DE PSICOLOGIA GENERAL EXPERIMEN- TAL (A.G.E.)	131
1. Primer Paso en la Búsqueda de los Origenes del A.G.E.	132
1.1. Planteamiento del problema	133
1.2. Tipo de estudio	133
1.3. Sujetos	133

1.4. Materiales y elaboración de los instrumentos	134
1.5. Desarrollo de la investigación	135
1.6. Descripción de las entrevistas realizadas a personas vinculadas con el A.G.E.	137
1.7. Discusión	173
2. Fundación del A.G.E.	175
2.1. Proyecto y plan de estudio (1974)	176
2.2. Planes y programas de estudio (1974 - 1980)	183
2.3. Integrantes del Consejo Técnico y Consejo Universitario de la Facultad de Psicología, UNAM. (1974)	184
2.4. Jefes del Departamento de Psicología General Experimental y Metodología y Coordinadores del A.G.E. _ _ _ _ (1974 -1981)	186
3. Discusión	187
IV. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL PAPEL PROFESIONAL DEL PSICOLOGO GENERAL EXPERIMENTAL _ _	
1. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psi- cología y Area de Psicología General Experimental. Obje- tivos	190
1.1. Objetivos de la Universidad Nacional Autónoma de México	191
1.2. Objetivos de la Facultad de Psicología, UNAM	193
1.3. Objetivos del Area de Psicología General Experimental, Facultad de Psicología UNAM	194
1.4. Breves anotaciones en torno a los objetivos	196
2. Definición del Perfil Profesional del Psicólogo Mexica-- no	197

3. El Psicólogo como Investigador y Docente	199
4. Discusión	204
V. HACIA UNA NUEVA ORGANIZACION: PROPOSICION DE DOS MODELOS DE PLANEACION	207
1. Un Modelo de Diseño Curricular	210
2. Modelo Instruccional de un Curso	218
3. Discusión	225
VI. BINOMIO SOCIEDAD - UNIVERSIDAD	228
APENDICES	
APENDICE A. Proyecto del Area de Psicología General Experimental (1974)	244
APENDICE B. Documento oficial de la creación del Area de Psicología General Experimental que señala las asignaturas que se impartirían	253
APENDICE C. Algunos programas iniciales del Area de Psicología General Experimental (1974)	256
APENDICE D. Algunos programas del Area de Psicología General Experimental (1975 - 1980)	318
APENDICE E. Carta anexa al cuestionario para egresados del Area de Psicología General Experimental	351
APENDICE F. Cuestionario para los egresados del Area de Psicología General Experimental	353

APENDICE G. Directorio del personal docente del Area de Psicología General Experimental	369
APENDICE H. Directorio y situación laboral en 1981 de las personas citadas en las entrevistas	378
BIBLIOGRAFIA	384

INTRODUCCION

*" He visto a los mejores cerebros
de mi generación devorados por
la locura. "*

Allen Ginsberg.

El por qué de la tesis

De alguna manera, la historia de la génesis y desarrollo de esta tesis es la de sus autores; así, hemos pensado que avanzando en ella también explicamos el por qué del documento que ahora se presenta.

En primer término, cabe decir que la Facultad de Psicología afronta, al igual que el resto de la Universidad, varios problemas y deficiencias que ocasionan el no cumplimiento de los objetivos educativos y/o profesionales. Esto, deviene en la formación de profesionales mediocres o escasamente calificados.

Ante esta situación, no es de extrañarse que se optara por la especialización en el Area de Psicología General Experimental (A.G.E.), que aparecía -desde fuera- como la opción más viable para convertirse en investigadores y/o docentes calificados. Con sus grupos reducidos, su fama de contar con los "mejores" maestros y alumnos fue, a nuestros ojos el mejor camino que se po-

día tomar.

Actualmente, después de haber pasado por la experiencia del A.G.E., se tiene la certidumbre de deficiencias notables que han hecho cambiar la opinión que de ella se tiene. Pero esto es algo más que una opinión, como ya se dijo, es la certidumbre de la falta de planificación de los cursos -que se manifiesta en ausencia de programas de estudio, en el hecho de que cada maestro tenga su propio programa, en la falta hasta de salones libres para dar clases, etc.-, de lo extenso de los cursos en comparación con los cortos tiempos de clase -lo que revierte en superficialidad de conocimientos-, de la falta de prácticas de laboratorio, de los engorrosos y omnipresentes problemas administrativos y -lo más grave- en la falta de aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

Como es notorio, los problemas no son exclusivos del A.G.E., y si bien no hay posibilidad de solución inmediata, si hay la alternativa de manifestar esta situación, de la crítica al statu quo. Pero, así como hay esta posibilidad, también -como complemento- existe la necesidad de aportar análisis serios y tentativos de solución. En este sentido, la tesis que se presenta pretende estudiar de forma sistemática el A.G.E., desde su fundación hasta 1980.

El orden de la tesis

La tesis se encuentra dividida en seis capítulos más una sección de apéndices, que incluye ocho anexos, y una parte dedicada a la bibliografía.

En el primer capítulo, que sirve como introducción al tema, se plantea el

problema de la operatividad del Area General Experimental (A.G.E.), atendiendo a un esbozo de las eficiencias e ineficiencias detectadas en el periodo de estudio (1974-1980), para lo cual utiliza como infraestructura datos generales tales como el de la evolución de la población en la Facultad y en el área*, número de egresados del A.G.E. por semestre, etc.

El segundo capítulo, trata de los resultados de la encuesta realizada entre los egresados del área, en la cual han vertido la apreciación que sobre su especialidad tienen. Igualmente, se explica el por qué de la utilización de la encuesta, la forma en que se ha manejado y se analizan, por bloques, las respuestas obtenidas. Por último, en la parte denominada "discusión", se ofrecen las conclusiones del capítulo.

Para el tercer capítulo, se describen los pasos que se siguieron para la obtención de datos que esclarecieran la historia del A.G.E. Esto no resultó nada sencillo, puesto que, como se dice en este capítulo, la historia más difícil de escribir es la historia inmediata. Para la conformación de la historia se recurrió, básicamente, a entrevistar a personas clave que hubiesen -de una u otra forma- intervenido en la fundación del área.

Partiendo de la congruencia que entre los objetivos de la Universidad, la

(*) Salvo una contraindicación, siempre que se hable del área se estará haciendo referencia al Area de Psicología General Experimental.

Facultad de Psicología y el A.G.E. deben existir, en el capítulo cuarto se _
define el perfil profesional del psicólogo mexicano, atendiendo a toda la _
problemática profesional que presenta.

En el capítulo quinto, se hace el planteamiento de lo que bien podría _
ser el principio de una nueva organización, esto mediante la proposición y
explicación de dos modelos de planeación: el de diseño curricular y el ins--
truccional de un curso. Ambos se ubican en el contexto y en contraposición _
al surgimiento y desarrollo del A.G.E.

El capítulo sexto, versa sobre, la relación entre la sociedad y la univer_
sidad, cuál es el papel de una universidad comprometida y su responsabilidad
en los cambios sociales, cómo debe actuar la universidad en el ámbito de una
sociedad subdesarrollada, cuál es el rol de la docencia, la investigación y
la extensión universitarias en el marco de una sociedad determinada, etc.

Límites y logros

Obviamente, ninguna investigación es en sí misma perfecta, todas son per-
fectibles. Así, hemos creído necesario exponer con antelación cuales son los
límites observados en el trabajo. En primer término, afrontamos problemas de
validación instrumental, ya que se cometieron varios errores: faltó hacer _
una prueba piloto del cuestionario con el fin de perfeccionarlo, además, los
resultados han demostrado que debió hacerse una muestra y no tratar de cubrir
la población total de egresados, por último, el error más grave en este senti_
do, fue el de tener un solo instrumento -cuestionario- en vez de diseñar y

formular varios instrumentos que permitieran recopilar la información de manera más confiable.

Por otro lado, hay algunos factores externos, como el de la poca confiabilidad de las actas que se consultaron en lo concerniente a los alumnos, que pueden poner en duda algunos datos aislados pero no las tendencias encontradas ni la generalidad de las afirmaciones.

Hay una última limitación de la cual todos tenemos parte de culpa: el de la formación que el área y la Facultad nos han dado. Esta deficiente formación es asumida no como una excusa sino como una explicación.

En cuanto a los logros, sostenemos que éstos han sido fundamentalmente dos: el primero, es que hemos evidenciado de forma sistemática una realidad anteriormente sólo captada a nivel sensorial; creemos que el primer paso para resolver las deficiencias y errores es reconocerlos y estudiarlos escrupulosamente. El segundo logro es el de haber recopilado documentalmente la historia del A.G.E. y, en este sentido, los investigadores que a futuro se interesen en el tema no comenzarán de cero.

Por último, cabe indicar que este trabajo es pionero en el tema que trata, a pesar de sus asiertos o errores, ahora el camino está abierto y todos estamos en él.

" La educación es un acto de amor,
por tanto, un acto de valor. No
puede temer el debate, el análisis
de la realidad; no puede _
huir de la discusión creadora, _
bajo pena de ser una farsa "

Paulo Freire .

I. ALGUNOS ASPECTOS DE OPERATIVIDAD EN EL AREA DE PSICOLOGIA GENERAL EXPERIMENTAL (1974 - 1980)

Durante los últimos años, prácticamente ningún maestro o alumno ha dejado de hablar o de escuchar algo acerca del "problema" de la formación profesional del estudiante de psicología, de lo absurdo que resultan los planes de estudio vigentes, que llevan a una relación distante entre la práctica profesional del psicólogo y su realidad social, o acaso problemas tales como ausentismo magisterial, falta de material didáctico, etc.

Así, sin querer ser reiterativos sobre un estado de cosas que han hecho notar todos aquellos profesionales preocupados por la psicología en México (Galindo, 1976; Ribes, 1976; Gómez del Campo, 1977; Lafarga, 1977; Mouret, 1977; Mouret y Ribes, 1977; Velasco, 1980; Martínez, 1981; entre otros) y sin dejar de reconocer los esfuerzos que se han hecho por crear las condiciones que permitan la solución de los problemas relacionados a esta disciplina, también nosotros, preocupados por este tipo de problemas, consideramos que puede ser de gran ayuda encarar de manera sistemática el estudio del Area de Psicología General Experimental (A.G.E.) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México. De esta manera, se podrán evidenciar situaciones que necesitan ser resueltas antes de que lleguen a adquirir dimensiones en donde todo esfuerzo será estéril.

Hasta aquí se podría formular una pregunta: ¿por qué el Área de Psicología General Experimental y no el Área Social o Educativa? Por las siguientes razones: es un área en donde se supone se encuentra el mejor material humano en lo que ha maestros y alumnos se refiere y fue creada para formar docentes e investigadores de alta calidad (al menos ése fue uno de sus objetivos más claros y persistentes hasta 1980), así mismo, es responsable de proporcionarle al alumno que la elija la formación sólida y necesaria para su buen desempeño profesional en una sociedad que intenta salir del subdesarrollo.

Ahora bien, el interés para su estudio no sólo se justifica por lo anteriormente señalado, también existen otras razones: las políticas de admisión son contradictorias, los planes de estudio están mal elaborados, hay deficiencias en el personal administrativo y docente, ausencia de principios lógicos de planeación y algunos otros hechos que obviamente repercuten en la preparación del alumno.

Por las razones antes expuestas, el grueso de las observaciones en este capítulo se encaminan a una revisión de índole general sobre algunos aspectos de operatividad en el área, intentando detectar y establecer las deficiencias que la aquejan y la eficiencia con la que está operando. A continuación se describe el método seguido para este objetivo.

1. Planteamiento del Problema

Esta investigación se dedicó a la revisión de algunos aspectos de opera-

tividad del A.G.E., intentando detectar y establecer las deficiencias que la aquejan y la eficiencia mostrada en el período comprendido entre 1974 y 1980, considerando los siguientes puntos:

- Personal y tecnología administrativa;
- Población escolar;
- Personal docente, y
- Operación académica.

Estos son aspectos importantes en todo diagnóstico operacional, dado que permiten un punto de referencia para una labor directiva (Castrejón, 1975; Block, 1980), pues son elementos que deben ser ampliamente considerados por formar parte importante de un sistema educativo que intenta trabajar con cierto grado de idoneidad.

El conocimiento acerca de su forma de funcionar permitirá evidenciar sus deficiencias y problemas que requieren solución, como antecedente necesario para la formulación de planes de acción.

2. Método y Estrategia de Obtención de Datos

Quizá es oportuno señalar aquí que, para la obtención de información necesaria en esta investigación, se tuvieron que sortear problemas propios de una estructura que presenta serias limitaciones organizativas; por ejemplo: se encontró que no existía ningún departamento creado ex profeso para la recepción y guarda de la información requerida de manera económica, segura e inmediata

de programas y planes de estudio en las diferentes materias que se imparten en el área, alumnos que han cursado dichas materias, nombres de los maestros que las han impartido, etc.

Inclusive, fue difícil encontrar la memoria del área.

Así, tuvimos que recurrir al actual Coordinador del A.G.E. :el Maestro Luis E. Cáceres, quien nos informó que se carecía de documentos que pudieran dar cuenta del desarrollo operativo que intentábamos; no obstante, puso a nuestra disposición los pocos documentos que tenía en su poder y que podían sernos de utilidad. Asimismo, gracias a la ayuda de la Lic. Alicia Velázquez y la Sra. Ma. Teresa Gómez, se tuvo acceso a las actas de calificaciones del Departamento de Servicios Escolares, con lo cual se empezó el trabajo de ubicación de maestros y alumnos del área, al menos oficialmente. Fue así como empezó un trabajo de lápiz y papel que consistió, en principio, en la transcripción de las actas de calificaciones tanto de exámenes ordinarios como extraordinarios de las veintisiete materias del A.G.E. impartidas en el período de 1974 a 1980.

De dicha transcripción se obtuvo una "historia académica" de cada alumno del área elaborando una serie de listas que contenían los datos siguientes:

- Número.- se utilizó para designar a los alumnos considerados como egresa dos;
- Nombre.- se hizo un listado con los nombres completos de los alumnos ins critos a las materias del A.G.E.;
- Ordinarios aprobados.- de acuerdo con las actas se procedió a anotar el número de materias aprobadas por cada uno de los alumnos;

- Extraordinarios aprobados.- se anotó el número de extraordinarios aprobados por el alumno;
- Ordinarios reprobados.- se presentó el número de materias reprobadas por el alumno;
- Extraordinarios reprobados.- se señaló los extraordinarios reprobados por cada uno de los alumnos;
- Total de materias.- número global de materias aprobadas por el alumno, y
- Período.- se señalaron los años en donde por primera y última vez aparecía el alumno en actas.

Una vez efectuada esta serie de listas, se procedió a seleccionar a los alumnos que tuviesen un mínimo de nueve materias aprobadas (como se señala oficialmente) para considerarlo como egresado del A.G.E. Logrando, así, tener la siguiente información:

- Número total de alumnos que cursaron las diferentes materias en ordinarios y extraordinarios;
- El número de alumnos inscritos solo en extraordinarios;
- Materias aprobadas y reprobadas en ordinarios y extraordinarios por cada uno de los alumnos, y
- Período en que fueron cursadas dichas materias para así obtener el número de egresados durante el período de 1975 a 1980.

Posteriormente, se procedió a elaborar una relación que contempló los siguientes datos:

- Nombre de la materia.- el membrete de la materia según las actas;
- Nombre del profesor.- maestro que firmó el acta de la materia;

- Semestre.- semestre non (1) o par (2) en que se impartió el curso;
- Número de alumnos.- cantidad de alumnos que aparecían inscritos en las __ diferentes materias, integrando así los grupos;
- Número de alumnos aprobados.- de acuerdo con las calificaciones especificadas, se anotó el número de alumnos con notas de MB, B y S;
- Número de alumnos reprobados.- se anotó la cantidad de alumnos con calificación de NA,y
- Observaciones.- en esta columna se anotaron aclaraciones adicionales sobre las anteriores columnas, como por ejemplo actas sin el nombre del profesor, existencia de alumnos sin calificación o que no presentaron examen.

Todo lo anterior se realizó de la misma manera con los datos de los exámenes extraordinarios. Así, y con base en esta relación, se elaboró un listado__ que contenía:

- Número de alumnos inscritos en cursos ordinarios.- se anotó el número total de alumnos que se inscribieron a cada materia por año,es decir, se __ sumaron los alumnos inscritos en la misma materia y mismo año aunque en __ diferentes grupos y semestres (1 ó 2) en que se cursaron las materias. En este punto cabe aclarar, que al menos en actas oficiales una materia __ se impartía tanto en semestres pares como en nones, esto es, no existía __ la determinación de qué materias se cursarían en uno u otro semestre;
- Número de alumnos aprobados.- alumnos que obtuvieron notas de MB, B o S __ en cursos ordinarios;
- Número de alumnos inscritos en exámenes extraordinarios.- se anotó el número total de alumnos que se inscribieron en los exámenes extraordinarios por cada materia. Así, se realizó la adición de todos los alumnos que se

inscribieron a extraordinarios, sin importar que los profesores asignados variaran. Esto se realizó para materia y año;

- Número de alumnos aprobados en extraordinarios.- número total de alumnos que obtuvieron calificaciones de MB, B o S en extraordinarios, y
- Número de grupos por materia.- para hacer clara la información, se realizó un cuadro en donde se condensaban los datos anteriores de profesores y materias por año a fin de indicar el número total de grupos en que se impartía cada materia en los años ya mencionados, de tal manera que se consideró un grupo cada vez que aparecían actas firmadas por profesores del área, aunque en algunas ocasiones sólo estuviesen inscritos uno o dos alumnos. Así, se obtuvieron cuantos grupos existieron en cada una de las materias que forman el plan de estudios del A.G.E., en los años comprendidos entre 1974 y 1980.

En suma, toda esta información recopilada y organizada de la manera antes señalada, permitió la obtención de los siguientes índices: ✓

- Número de alumnos que ingresa al A.G.E.;
- Número de alumnos con nueve o más materias aprobadas;
- Número de alumnos con menos de nueve materias aprobadas;
- Población total de egresados del A.G.E.;
- Porcentaje de alumnos inscritos en el área con respecto al número de alumnos que ingresan a la facultad;
- Número de egresados por semestre;
- Número de profesores asignados a un cierto número de alumnos;
- Proporción de alumnos por profesor y por grupo;

- Número de grupos formados en el área durante los diferentes años;
- Número de alumnos inscritos y aprobados en ordinarios de cada materia;
- Número de alumnos inscritos y aprobados en extraordinarios de cada materia, y
- Número de grupos por materia en cada año.

Todos estos datos se encuentran condensados y ordenados en la gráfica y tablas que en la siguiente sección se presenta, lo que permite observar diferencias a medida que avanzan los años de 1974 a 1980 en los puntos anteriormente citados.

Asimismo, con base en la revisión de documentos oficiales se elaboró un Directorio en el que se especifican año y nombres de los profesores que impartieron cátedra durante 1974-1980 (véase apéndice G), a fin de establecer la planta básica de profesores en cada uno de esos años.

3. Descripción y Análisis de Resultados

De la sistematización obtenida a partir de la transcripción de actas y de acuerdo a los índices previamente mencionados, se obtuvieron los siguientes resultados:

3.1. Situación poblacional del A.G.E. (1974-1980)

En la tabla 1 y figura 1 se muestra el número de alumnos con nueve o más

TABLA 1. Situación poblacional del Area de Psicología General Experimental durante el período de 1974 a 1980.

AÑO DE INGRESO AL AREA	POBLACION TOTAL	ALUMNOS CON 9 ó MAS MATERIAS	ALUMNOS CON MENOS DE 9 MATERIAS
1974	47	33	14
1975	82	24	58
1976	115	40	75
1977	159	47	112
1978	140	12	128
1979	131	15	116
1980	55	4	51
TOTAL PERIODO DE 1974 A 1980	729	175	554

DATOS ADICIONALES:

- ALUMNOS INSCRITOS EN MATERIAS DEL AREA DE PSICOLOGIA GENERAL EXPERIMENTAL, CONSIDERANDO ACTAS DE EXAMENES ORDINARIOS Y EXTRAORDINARIOS DE 1974 A 1980 = 897 ALUMNOS
- ALUMNOS INSCRITOS UNICAMENTE EN EXAMENES EXTRAORDINARIOS DE 1974 A 1980 = 158 ALUMNOS

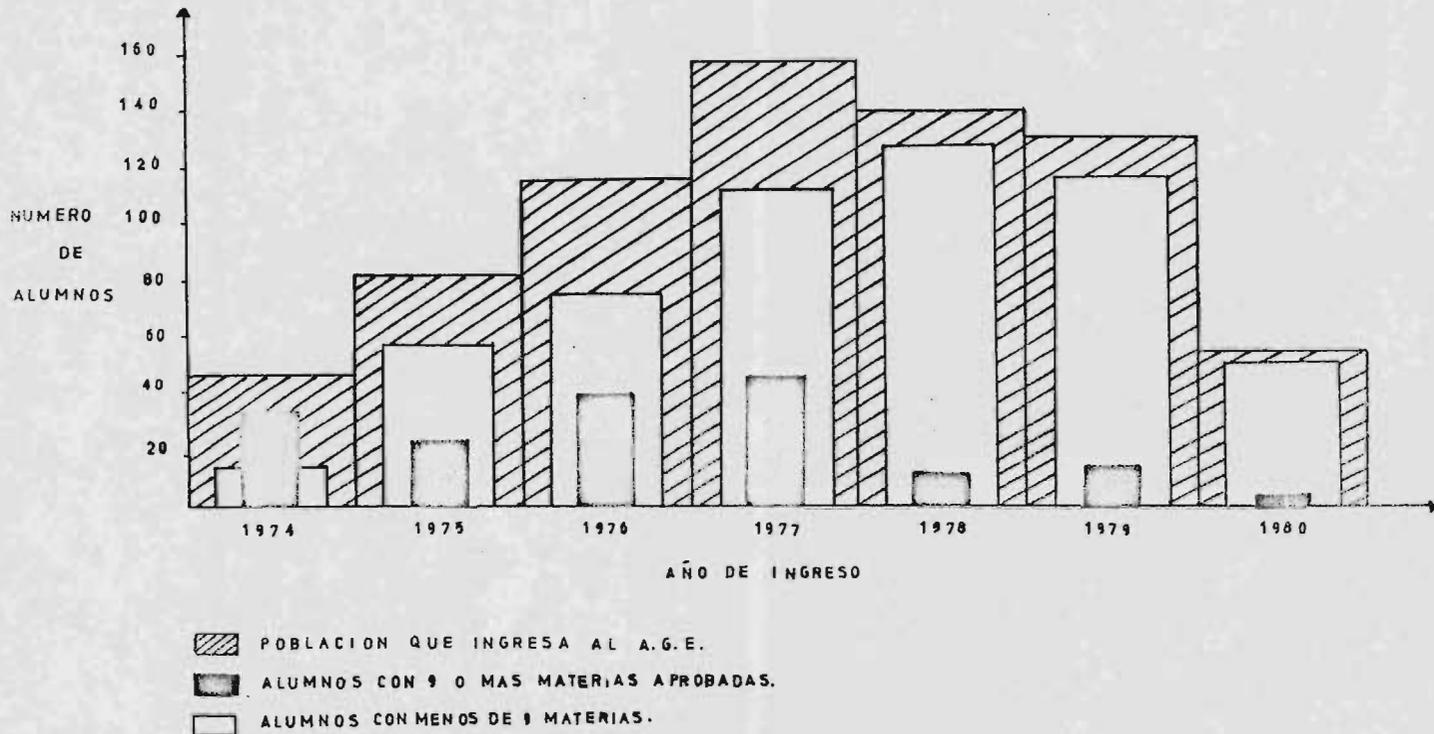


FIGURA 1. Situación poblacional del Area de Psicología General Experimental durante el período de 1974 a 1980.

materias aprobadas y el número de alumnos con menos de nueve materias aprobadas. Esto permite observar que durante los primeros años de establecida el área, era menor el número de alumnos inscritos y mayor el número de egresados. Otro dato importante es el que se observa en el año de 1980 cuando la población del área fue de 55 alumnos siendo que en el año anterior había sido de 131.

3.2. Seguimiento semestral del alumno que egresa del A.G.E. (1975 - 1980).

En la tabla 2 se indica el número de alumnos que egresó en cada semestre de 1975 a 1980, señalándose también cuando egresan estos alumnos en los siguientes años, de tal manera que esta tabla nos permite conocer las irregularidades en los egresos y algunas otras cuestiones como por ejemplo: en el transcurso de los años los alumnos no salen tan pronto o tan regularmente del área como los de las primeras generaciones, por ejemplo, en la generación de 1976 con un total de 40 egresados, 22 alumnos salen en 1971-1, 2 alumnos en 1977-2, 4 alumnos en 1978-1, 3 alumnos en 1978-2, 5 alumnos en 1979-1, 2 alumnos en 1979-2 y 2 alumnos en 1980-1; el total de alumnos egresados por año disminuye por ejemplo, de 33 alumnos en la primera generación a 15 alumnos en la sexta generación. Esta tabla, a su vez, nos permite ubicar un total de 175 egresados del A.G.E. de 1975 a 1980, o sea, 175 personas "capacitadas en la docencia e investigación".

TABLA 2. Seguimiento semestral del alumno que egresa del Area de Psicología General Experimental de 1975 a 1980.

AÑO DE INGRESO	AÑO DE EGRESO												TOTAL DE EGRESADOS
	1975		1976		1977		1978		1979		1980		
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
1974	7	17	6	1				2					33
1975			14	1	2	1	1	2	1	1		1	24
1976					22	2	4	3	5	2	2		40
1977							15	12	10	5	2	3	47
1978									6	1	1	4	12
1979											13	2	15
1980												4	4
TOTAL	7	17	20	2	24	3	20	19	22	9	18	14	175

3.3. Población de alumnos inscritos en la facultad y alumnos inscritos en el A.G.E., de la generación 1971-1974 a la generación 1977-1980

La tabla 3 muestra el número de alumnos que ingresó a la Facultad de Psicología (UNAM) de 1971 a 1977, el número de alumnos que ingreso al A.G.E. de 1974 a 1980 y el porcentaje de alumnos que de acuerdo a su ingreso a la facultad se inscribió en el área cuando le correspondía elegir un área de especialización; así, esta tabla nos permite observar la relación en porcentajes que guarda el número de alumnos inscritos en el A.G.E. con la población total de alumnos que ingresa por primera vez a la facultad y que al cabo de tres años elige área; observese que, en 1971, de 856 alumnos inscritos en la facultad en 1974 sólo 47 de estos alumnos se inscribieron al área, representando el 5.49% del total de 1971; como podrá notarse, este porcentaje se incrementa al 17.19% en 1976-1979, decreciendo al 5.74% en 1977-1980. Lo anterior podría indicarnos, a priori, que el A.G.E. no es de las más solicitadas por el estudiante de psicología.

3.4. Número y proporción anual de alumnos, profesores y grupos del A.G.E. (1974 - 1980)

En la tabla 4 se señala el número total anual de alumnos inscritos por materia (cabe hacer la aclaración de que cada alumno fue considerado varias veces, ya que podía inscribirse en una o más materias), profesores y grupos, así como la proporción de alumnos por profesor y por grupo durante los años de 1974 a 1980; así, se tiene que si bien en 1974 había 47 alumnos (ver tabla

TABLA 3. Población de alumnos inscritos a la Facultad y alumnos inscritos en el A.G.E. de la generación 1971-1974 a la generación 1977-1980

AÑO DE INGRESO A LA FACULTAD	*ALUMNOS INSCRITOS A LA FACULTAD	AÑO DE INGRESO AL AREA	*ALUMNOS INSCRITOS AL AREA	PORCENTAJE DE INSCRIPCION
1971	856	1974	47	5.49%
1972	768	1975	82	10.67%
1973	720	1976	115	15.97%
1974	1400	1977	159	11.35%
1975	813	1978	140	17.22%
1976	762	1979	131	17.19%
1977	957	1980	55	5.74%

* UNICAMENTE ALUMNOS DE PRIMER INGRESO.

TABLA 4. Número y proporción anual de alumnos, profesores y grupos del Area de Psicología General Experimental. Período 1974 - 1980.

AÑO	ALUMNOS* INSCRITOS A LAS DIFERENTES MATERIAS DEL AREA	PROFESORES ASIGNADOS	TOTAL DE GRUPOS	PROPORCION DE ALUMNOS POR PROFESOR	PROPORCION DE ALUMNOS POR GRUPO
1974	205*	16	34	13	6
1975	579	18	39	32	15
1976	726	20	84	36	9
1977	896	30	114	30	8
1978	536	18	51	30	11
1979	499	19	55	26	9
1980	288	18	45	16	6

* CADA ALUMNO FUE CONSIDERADO VARIAS VECES, YA QUE PODIAN INSCRIBIRSE A UNA O MAS MATERIAS.

3), éstos sumaron 205 inscripciones en las diversas materias del área, asignándoseles 16 profesores en 34 grupos. En años posteriores, a pesar de que aumenta el número de inscripciones, no aumenta proporcionalmente el número de profesores asignados (al menos oficialmente), aunque sí aumenta el total de grupos formados; de esta manera en 1976 hay 726 alumnos inscritos con 20 profesores en un total 84 grupos, en 1977 hay 896 alumnos con 30 profesores en 144 grupos y para 1978 existen 536 alumnos y 18 profesores en 51 grupos.

3.5. Información sobre los alumnos que cursaron materias en el A.G.E. (1974 - 1980)

La tabla 5 presenta el número de alumnos que se inscribieron y aprobaron en cursos ordinarios, el número de alumnos que se inscribieron y aprobaron en exámenes extraordinarios y el total de grupos por materia, en los años de 1974 a 1980. En la presente tabla se observó que existen materias con bajos índices de alumnos inscritos en cursos ordinarios a lo largo del período antes señalado, por ejemplo: la materia de Aprendizaje y Memoria IV ha tenido, de 1974 a 1980, un total de 3 alumnos inscritos en ordinarios; Método IV un total de 5 alumnos, Pensamiento y Lenguaje IV 20 alumnos, Sensopercepción II 14 alumnos, Sensopercepción IV cero alumnos y Teorías y Sistemas IV 20 alumnos inscritos en 1980.

Por otra parte, esta misma tabla permite notar que hay materias en donde el número de alumnos inscritos no es proporcional con el número de grupos, tal es el caso de la materia de Aprendizaje y Memoria I, que con 24 alumnos inscritos tiene 4 grupos en 1974; mientras que en 1975 tiene 52 alumnos con 2

Tabla 5. Datos de alumnos que cursaron materias en el Área de Patología General Experimental del año de 1974 al año de 1980.

NOMBRE DE LA MATERIA	Clave ^a	1974	1975	1976	1977	1978	1979	1980
Aprendizaje y Memoria I	a	24	32	56	100	45	38	17
	b	21	23	13	68	16	24	18
	c	---	5	12	8	15	13	9
	d	---	4	4	1	5	4	2
	e	4	7	2	9	3	3	3
Aprendizaje y Memoria II	a	23	22	14	40	15	25	9
	b	21	14	7	22	9	12	4
	c	---	2	2	2	3	3	7
	d	---	1	0	0	2	3	5
	e	3	2	2	9	3	3	2
Aprendizaje y Memoria III	a	---	6	2	2	27	---	13
	b	---	1	1	2	18	---	7
	c	---	---	---	---	---	---	2
	d	---	---	---	---	---	---	2
	e	---	2	1	1	3	---	0
Aprendizaje y Memoria IV	a	---	---	2	---	---	---	6
	b	---	---	1	---	---	---	5
	c	---	---	1	1	2	---	1
	d	---	---	0	0	2	---	1
	e	---	---	2	0	---	---	2
Método I	a	1	62	86	89	12	44	16
	b	1	46	63	35	45	39	20
	c	---	---	10	16	7	10	2
	d	---	---	5	14	4	4	2
	e	1	2	6	4	8	6	4
Método II	a	---	22	24	26	59	34	18
	b	---	19	13	18	32	18	17
	c	---	1	5	6	24	6	4
	d	---	1	1	2	23	5	3
	e	---	1	6	5	6	6	4
Método III	a	1	11	6	5	26	---	---
	b	1	12	3	3	16	---	---
	c	---	---	2	1	2	4	4
	d	---	---	0	1	1	3	4
	e	1	2	2	2	3	---	---
Método IV	a	---	---	3	1	---	---	1
	b	---	---	1	1	---	---	1
	c	---	---	---	---	---	---	4
	d	---	---	---	---	---	---	1
	e	---	---	2	3	---	---	1
Motivación y Atención I	a	5	47	59	76	4	48	16
	b	4	2	47	54	3	28	13
	c	4	7	5	4	25	11	1
	d	2	4	3	1	11	8	4
	e	1	---	5	5	1	4	3
Motivación y Atención II	a	17	15	17	48	21	24	6
	b	17	13	16	36	14	14	6
	c	---	3	3	3	18	5	2
	d	---	1	2	3	14	1	2
	e	2	2	3	7	3	3	1
Motivación y Atención III	a	---	1	---	1	17	19	---
	b	---	1	---	0	17	8	---
	c	---	---	---	9	9	9	---
	d	---	---	---	6	6	6	---
	e	---	1	---	1	2	1	---
Motivación y Atención IV	a	---	---	---	---	7	---	2
	b	---	---	---	---	3	---	0
	c	---	---	1	1	---	1	2
	d	---	---	1	0	---	0	2
	e	---	---	---	---	1	---	1
Pensamiento y Lenguaje I	a	26	51	45	93	15	20	35
	b	17	28	43	53	8	16	24
	c	4	4	9	2	28	20	9
	d	2	3	4	3	20	11	6
	e	4	2	2	2	1	3	4
Pensamiento y Lenguaje II	a	---	32	7	21	48	13	10
	b	---	27	4	12	26	4	8
	c	---	7	---	---	6	2	9
	d	---	0	---	---	6	2	5
	e	---	3	3	6	4	3	2
Pensamiento y Lenguaje III	a	---	27	1	3	39	6	13
	b	---	22	0	2	28	2	12
	c	---	5	1	1	6	6	4
	d	---	5	1	1	3	4	3
	e	---	1	3	3	4	2	1
Pensamiento y Lenguaje IV	a	---	---	---	---	9	8	3
	b	---	---	---	---	8	1	2
	c	---	---	---	1	2	1	2
	d	---	---	---	1	2	0	2
	e	---	---	---	---	1	3	1
Sensopercepción I	a	34	46	70	75	4	27	19
	b	33	25	35	58	1	15	13
	c	1	1	1	10	22	11	---
	d	0	1	1	4	1	7	---
	e	6	2	4	4	1	2	1
Sensopercepción II	a	---	3	3	14	---	7	7
	b	---	1	4	2	---	4	4
	c	---	---	2	2	4	4	1
	d	---	---	1	1	0	---	1
	e	---	2	4	7	---	1	1
Sensopercepción III	a	---	4	2	1	---	4	1
	b	---	3	1	1	---	4	1
	c	---	1	1	---	---	1	2
	d	---	1	5	---	---	3	2
	e	---	2	2	1	---	3	1
Sensopercepción IV	a	---	---	---	---	---	---	---
	b	---	---	---	---	---	---	---
	c	---	---	---	---	---	---	---
	d	---	---	---	---	---	---	---
	e	---	---	---	---	---	---	---
Taller de Tecnología Educativa I	a	32	44	30	49	26	26	7
	b	35	44	54	43	20	16	4
	c	---	9	14	4	5	5	---
	d	---	7	11	4	4	2	---
	e	4	1	7	8	2	3	2
Taller de Tecnología Educativa II	a	1	33	41	11	17	13	4
	b	1	39	39	52	13	6	4
	c	---	7	7	---	14	5	1
	d	---	1	5	---	8	5	2
	e	1	3	7	10	2	1	1
Taller de Tecnología Educativa III	a	---	35	36	45	---	29	---
	b	---	11	27	29	---	16	---
	c	---	12	5	9	1	5	---
	d	---	16	5	9	3	3	---
	e	---	4	---	7	---	2	---
Teoría y Sistema I	a	30	54	63	90	4	42	17
	b	30	36	72	63	3	53	14
	c	---	3	3	12	35	12	8
	d	---	1	3	8	5	12	5
	e	1	1	8	5	1	3	3
Teoría y Sistema II	a	4	---	24	31	10	32	8
	b	4	---	21	21	2	26	5
	c	---	7	1	8	4	3	7
	d	---	2	1	7	4	2	7
	e	1	---	5	8	3	5	7
Teoría y Sistema III	a	---	10	1	5	10	---	20
	b	---	8	1	5	7	---	11
	c	---	---	---	7	1	---	4
	d	---	---	---	7	1	---	5
	e	---	1	1	1	1	---	2
Teoría y Sistema IV	a	---	---	---	---	---	---	20
	b	---	---	---	---	---	---	17
	c	---	---	---	---	---	---	7
	d	---	---	---	---	---	---	6
	e	---	---	---	---	---	---	7

^a Claves: a = Alumnos inscritos en ordinarios.
b = Alumnos aprobados en ordinarios.
c = Alumnos inscritos en exámenes extraordinarios.
d = Alumnos aprobados en exámenes extraordinarios.
e = Total de grupos por materia.

grupos, en 1977 con 100 alumnos 9 grupos, en 1978 con 45 alumnos 3 grupos, en 1979 con 32 alumnos 3 grupos y en 1980 con 17 alumnos 3 grupos. Otros ejemplos de la desproporción entre alumnos inscritos y grupos es el de las siguientes materias: Método II con 22 alumnos inscritos en un grupo en 1975, Taller de Tecnología Educativa I con 44 alumnos en un grupo en 1975, Teorías y Sistemas I con 54 alumnos en un grupo en 1975, Taller de Tecnología Educativa II con 33 alumnos en un grupo en 1975, Método I con un alumno inscrito en un grupo en 1974, Método III con un alumno inscrito en un grupo en 1974, Método IV con un alumno en un grupo en 1977 y 1980, Motivación II con un alumno en un grupo en 1975 y 1977, Teorías y Sistemas II con un alumno en un grupo en 1976 y Sensopercepción III con un alumno en un grupo en 1977 y en 1980.

4. Discusión

Volviendo a nuestro planteamiento original en este capítulo, hemos de puntualizar al efecto que en lo que a aspectos administrativos se refiere, el A.G.E. carece de una organización adecuada, pues no existe la determinación del número ni la especificación de un personal administrativo necesario para desarrollar las labores de apoyo y mantenimiento que de forma ordenada y sistemática brinde un servicio expedito y confiable en los siguientes rubros: colección de programas, planes de estudio, listas de profesores adscritos y, en general, planes de acción que rijan el funcionamiento administrativo del área. Esto nos lleva a afirmar que no se determinaron los sistemas, procedimientos

y equipos administrativos que operaran de manera eficiente para el cumplimiento de los objetivos que se pretendían, lo cual constituye una seria limitación para lograr un adecuado funcionamiento de cualquier sistema educativo, señalando con esto una primera manifestación de la falta de planeación.

Por último, sobre este punto, señalamos que deben existir políticas administrativas que regulen las actividades necesarias para el eficaz funcionamiento de esta área de especialización, pues no debe menospreciarse en ningún momento la importancia del personal y tecnología administrativa que apoyen y ayuden al logro de metas educativas.

En relación a la población escolar, un aspecto que es importante considerar, es la ausencia de políticas de admisión (ingreso y reingreso) que permitan prever los insumos¹ adecuados para satisfacer los requerimientos que demanda la cobertura de los objetivos del área y la variabilidad de inscripciones a la misma, ya que, como se pudo observar, en algunos años la población ha aumentado sin que se tomen medidas preventivas que eviten un deterioro en la capacitación de los estudiantes al hacerse evidente la necesidad de ajustar los recursos disponibles, pues no es lo mismo contar con recursos para 47 alumnos que para 131.

(1) Por insumo se entiende: "elementos humanos, físicos, técnicos, financieros y económicos, que deben ser abastecidos a un sistema para que éste funcione de acuerdo a los objetivos previstos". En Aguilar y Block, *Planeación Escolar y Sistemas Educativos*. México: Trillas, 1980, 238 p.p.

Podría alguien preguntarse si realmente no existen estos buenos recursos; esta pregunta puede contestarse parcialmente observando que los profesores asignados no aumentan proporcionalmente conforme aumentan los estudiantes inscritos, además de evidenciarse una desproporción de grupos formados en relación a alumnos inscritos ¿Acaso esto indicaría la existencia de buenos recursos? Queda por verse si había salones suficientes, material didáctico disponible, etc., etc. Aquí, tampoco existe evidencia por escrito que nos indique si efectivamente se contaba con este tipo de materiales e instalaciones. No obstante, por comunicación personal con egresados y profesores, aunado a nuestra experiencia, sabemos que se carecía de tales recursos.

Por todo esto, consideramos que se deben establecer políticas que regulen la población escolar en cuanto a:

- determinar el número más adecuado de alumnos que el área está en posibilidad de recibir con el fin de equilibrar la demanda y sus objetivos terminales, y
- formular programas de trabajo que orienten a los alumnos tanto para su inscripción al área, como para su canalización a las diversas materias que la componen.

Todo lo cual necesariamente contribuirá a eliminar algunas de las anomalías que enfrenta el área en cuanto a población escolar, y es aquí donde debemos introducir una oportuna observación: estos problemas nunca antes se habían señalado porque ni siquiera se tenía conocimiento de quienes o cuantos eran los alumnos egresados del área, fuimos nosotros los descubridores.

En relación al personal docente, se puede decir, que no existe un mecanismo

de ajuste acorde al incremento o decremento de la población estudiantil (ver tabla 4 y 5), por esto, se propone determinar de antemano las necesidades cuantitativas y cualitativas de profesores (ver apéndice G) que satisfagan los requerimientos de la demanda escolar, en cuanto a actividad docente se refiere, sobre todo cuando es el maestro uno de los instrumentos más valiosos para el éxito en la preparación eficaz del estudiante.

Con respecto a la operatividad académica, un problema aún no solucionado por el área es el relacionado con la programación y secuenciación de cursos, pues hay materias que nunca se han impartido y algunas más con índices bajos de inscripción, mientras que otras alcanzan un número de 52 alumnos (ver tabla 5) como si cada materia fuera independiente una de otra para el logro del objetivo que las justificó; sin embargo, esto no es todo, la búsqueda de programas para ser analizados quedó en un número realmente absurdo (véase apéndices C y D), encontrándose a su vez que de estos programas ninguno presenta un desglose claro de lo que debe entenderse por un programa que intenta alcanzar metas definidas, incluso se da el caso en donde se señala un sólo programa para cubrir indistintamente Método I, II, III y IV; mientras que otro programa señala únicamente la lectura de poemas durante el curso. En este punto, hemos de recordar que el Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales de la U.N.A.M. en su artículo 18 señala:

" Los programas de estudio para cada una de las asignaturas debe incluir:

- a). El valor en créditos de la asignatura.*
- b). La lista de los temas principales que la componen y de los complementarios.*
- c). Una sugerencia sobre el número de horas que conviene dedicar a cada parte del curso.*

- d). *Los métodos de enseñanza (exposición, trabajo de seminario, programa de lectura obligatoria, investigación directa, etc.)*
 e). *La bibliografía mínima.*
 f). *La forma de medir el aprovechamiento del alumno (exámenes, trabajos, etc.). "*

(pags. 420-5, 420-6)

Resulta sorprendente contemplar la carencia de programas y planes de estudio que colocan al área fuera del reglamento anteriormente citado. Parece que no se tiene presente la relación que existe entre la capacitación de buenos investigadores y docentes y la instrumentación que lo haga factible.

La investigación y la docencia es algo que se aprende, que debe ser enseñado eficientemente, para ello se necesitan acciones específicas que lo posibiliten, acciones que hasta el momento, al menos dentro de los límites que nos impusimos en este capítulo (algunos aspectos de operatividad en el A.G.E.) no se han llevado a cabo de manera eficiente, lo que constituye un peligro para la formación profesional sólida y relevante del egresado de esta área.

Así, como medidas que puedan subsanar las fallas antes señaladas sugerimos:

- Determinar las necesidades de contenido, secuencia, duración de planes y programas de estudio;
- Elaborar detallados programas de estudio para cada materia;
- Establecer programas por objetivos educacionales;
- Seleccionar libros y lecturas básicas que requieran las materias;
- Adecuar los planes y programas de estudio a necesidades reales, y
- Establecer la estrategia en planes de trabajo para integrar el buen funcionamiento del proceso enseñanza-aprendizaje en cada materia del A.G.E.

Requisitos mínimos que deben tomarse en cuenta en todo proceso de planea--

ción.

Se llega así, a la consideración final de que el A.G.E, encara una serie _ de obstáculos que limitan la eficiencia de su operatividad durante los años _ de 1974 a 1980 en algunos aspectos de: personal y tecnología administrativa, población escolar, personal docente, operación académica, que requieren de _ una inmediata solución racional; y si bien, estos puntos han sido tratados de manera separada con fines de análisis, no deben verse aisladamente uno de otro, pues su vinculación es sumamente estrecha en todo sistema educativo, por lo _ tanto, las alternativas de solución que se den, deben considerarlos de manera _ conjunta.

Se cree que las anotaciones hechas hasta aquí son importantes para llegar _ al conocimiento del A.G.E., pero quedarían incompletas sino las conjuntamos con la información que pudo ser obtenida de sus egresados; por lo tanto en el capítulo posterior nuestro trabajo se centrará en reportar y analizar la in-- formación que se obtuvo del área a partir de un cuestionario.

II. APRECIACION DEL AREA DE PSICOLOGIA GENERAL EXPERIMENTAL POR MEDIO DE SUS EGRESADOS (1974 - 1981)

Anteriormente, se han señalado una serie de cifras que dan cuenta de algunos aspectos de la operatividad del Area de Psicología General Experimental (A.G.E.) en cuanto a personal y tecnología administrativa, población escolar, personal docente, operatividad académica (ver capítulo I). Ahora, consideremos una nueva fase en nuestro trabajo: la apreciación que del A.G.E. hacen los egresados.

Debido al papel central que como testigo tiene el estudiante que ha cursado el A.G.E., se le ha ubicado como valiosa fuente de información, con el objeto de conocer más cercanamente la entidad educativa que nos ocupa. A continuación, se describe la manera empleada para la obtención y ponderación de esta información.

Partiendo de la consideración de que el egresado es un usuario de la instrucción que se encuentra capacitado para evaluar la calidad del servicio educativo que recibió en los últimos semestres de la Licenciatura en Psicología, acudimos a él para obtener información sobre el A.G.E. en cuanto a la validez de sus objetivos, su adecuación a la demanda del mercado laboral y su contribución a la solución de los problemas con los que se enfrenta el profesional en su campo de trabajo, entre otros.)

Bajo esta perspectiva, la tarea siguiente fue la elaboración de un cuestionario y la planeación de una encuesta dirigida a esta población. A continuación se desglosan los pasos seguidos en la presente investigación.

1. Planteamiento del Problema

Esta investigación se dedicó a la obtención de información sobre el A.G.E. y sus egresados, teniendo presentes las siguientes metas:

- Obtención de información sobre algunos criterios de evaluación que el egresado hace del área;
- Conocimiento del nivel académico del egresado;
- Conocimiento del desempeño del egresado en las actividades de docencia e investigación, y
- Conocimiento del desempeño del egresado en el mercado ocupacional.

2. Tipo de Estudio

La recopilación de datos para esta investigación se obtuvo por medio de una encuesta. Este tipo de estudio fue seleccionado porque permite utilizar un elevado número de personas, recopilando datos mediante el uso de cuestionarios que se pueden aplicar durante la entrevista de persona a persona o enviarse a los integrantes de la población que se va a estudiar para que los contesten y los devuelvan al realizador de la investigación (Rodríguez, 1978).

3. Sujetos

Se trabajó con los egresados del A.G.E. que estuvieron inscritos en la mis-

ma durante los años de 1974 a 1980. Dado que no existía el dato de la población total de egresados, se transcribieron todos los listados de alumnos inscritos en las 27 materias que forman el plan de estudios; posteriormente, se realizó una lista por alumno que contenía:

- El número de materias aprobadas y reprobadas;
- Total de materias aprobadas sobre reprobadas, y
- Los períodos de años en los que cursó dichas materias.

Esto con el fin de que la lista permitiera conocer cuantos de los alumnos inscritos habían acreditado nueve o más materias para considerarlos como egresados. Así, quedaron ubicadas 175 personas como la población total del A.G.E. Después se hizo una lista con los nombres de los integrantes de dicha población, procediéndose a su localización. Hubo 40 personas que no se encontraron por lo que se encuestó a 135.

Cabe hacer la aclaración de que no se realizó un muestreo, pues se pretendía encuestar a toda la población; sin embargo, por problemas como el de la imposibilidad de localizar a las personas o la falta de cooperación por parte de éstas, sólo se pudo obtener información del 60%. Así, el tamaño de la población definitiva de egresados encuestados fue de 105.

4. Materiales y Elaboración de los Instrumentos

Como paso siguiente, se elaboró un cuestionario. Este, fue considerado un instrumento de recopilación de información idóneo, ya que permite indagar

eventos cuyo testimonio no existe por escrito, además, de hacer factible la recolección de datos de manera económica en términos de tiempo invertido, inclusive es posible su envío por correo.

Por otra parte, es menester destacar que para la realización de este instrumento se consultó un conjunto de cuestionarios utilizados en investigaciones similares, llevadas a cabo por la Dra. Dolores Mercado (1980), la Dra. Silvia Macotela (1980), entre otras; así como la consulta de fuentes bibliográficas (Lafourcade, 1974; Pardinas, 1977; Rojas, 1979; etc.), que ayudaron en la construcción de los reactivos.

Una vez estructurado el cuestionario, se acudió a la asesoría de personas con experiencia en la elaboración de este tipo de instrumentos, gracias a las cuales se terminó. Así, este instrumento (véase apéndice F) quedó constituido por 76 preguntas, las cuales se clasifican en tres tipos, a saber:

- Preguntas de opción múltiple;
- Preguntas dicotómicas o de sí/no, y
- Preguntas abiertas.

Las preguntas se elaboraron de tal manera que posibilitaran una fácil comprensión, sin que se hiciera necesaria la asesoría del encuestador, dado que en ciertas ocasiones su presencia sería imposible pues algunos cuestionarios serían enviados al extranjero o al interior del país.

En la construcción del instrumento se mantuvo presente el objetivo de obtener información sobre el A.G.E. y sus egresados en los aspectos anteriormente señalados, por consiguiente, los reactivos fueron elaborados para cubrir cuatro secciones que conformaron el cuestionario, las cuales son:

Sección I: Ficha de Identificación.- ubicación del encuestado (datos personales, pregunta no numerada);

Sección II: Datos Académicos.- definición del nivel académico del encuestado. Esta sección se divide en cuatro bloques, a saber:

Apartado A. Datos concernientes a la facultad. Información sobre el encuestado y su relación con la facultad (preguntas: 1,2,3,4 y 5).

Apartado B. Datos concernientes a otros estudios. Definición de los estudios extra-carrera (preguntas: 6,7,8,9,10,11 y 12).

Apartado C. Datos concernientes a la experiencia en la investigación y docencia. Ubicación del encuestado que tiene experiencia en investigación y docencia, en cuanto a un nivel puramente técnico (preguntas: 13,14,15,16 y 17).

Apartado D. Datos concernientes a publicaciones, conferencias, membresía a asociaciones, etc. Permite completar el perfil del encuestado (preguntas: 18,19,20,21,22 y 23).

Sección III: Datos evaluativos del Area de Psicología General Experimental.- información general proporcionada por el encuestado sobre el área. Esta sección se divide en:

Apartado A. Conocimiento que el encuestado tiene del área (preguntas: 44,45,46,47,48,49,50,51,52 y 53).

Apartado B. Evaluación que el encuestado hace del área (preguntas: 54, 55,56,57,58,59,60,61,62,63,64,65,66,67,68,69,70,71 y 72).

Apartado C. Información que el encuestado da sobre el área (preguntas: 73,74 y 75).

Apartado D. Sugerencias para mejorar el nivel académico y/o administrativo del A.G.E. y la formación profesional del psicólogo (pregunta:76).

Sección IV: Datos laborales.- definición del nivel laboral del encuestado.

Esta sección se divide en cuatro bloques, a saber:

Apartado A. Historia laboral del encuestado. Datos generales de su desarrollo como profesional en el mercado ocupacional (preguntas: 24,25,26 y 27).

Apartado B. Requisitos necesarios para la obtención de empleo. Información relacionada a exigencias laborales (pregunta: 28).

Apartado C. Problemas de índole laboral enfrentados por el encuestado (preguntas: 29,30 y 31).

Apartado D. Rol, estatus y satisfacción laboral del encuestado dentro de su trabajo actual (preguntas: 32,33,34,35,36,37,38,39,40,41, 42 y 43).

Antes de continuar, es necesario exponer la consideración de que, a pesar de todas las limitaciones que puedan menguar la validez de la encuesta y el cuestionario, la información obtenida por estos medios es sumamente valiosa.

5. Desarrollo de la Investigación

Una vez obtenida la lista de direcciones y teléfonos de los egresados del A.G.E., se procedió a una visita informal o llamada telefónica para identifi

car aspectos de accesibilidad y cooperación por parte de ellos. Si la persona aceptaba colaborar se acordaba una fecha para la entrega del cuestionario; entregado éste, se esperaba a que el encuestado lo contestara en ese momento o se le pedía una fecha de entrega -lo que generalmente ocurría-. Cuando la persona se encontraba en el extranjero o en el interior de la república, se le mandaba el cuestionario por correo con una carta explicativa (ver apéndice E) que señalaba el objetivo de la investigación, anexándose un sobre membretado con la dirección de uno de los compañeros participante en la investigación, para su devolución. Esta fase de entrega y recolección, duró aproximadamente 6 meses, estableciéndose una fecha límite para la recuperación de cuestionarios. Ya recolectados, se les asignó un número clave que permitió guardar la identidad del encuestado y pasar a la codificación, categorización y análisis de las respuestas.

La codificación consistió en el vaciado de datos a hojas que permitieron la condensación y manejo de información.

Para realizar la categorización fueron analizadas todas las preguntas abiertas de todos los cuestionarios recolectados, estableciéndose de esta manera categorías que intentaron ser precisas, claras y excluyentes entre sí.

6. Descripción y Análisis de Resultados

El análisis de datos se basó, fundamentalmente, en la frecuencia y/o porcentaje de cada uno de los reactivos que conformaron las secciones y aparta-

dos del cuestionario. Estas dos herramientas matemáticas fueron elegidas debido a su sencillez y utilidad para los propósitos de la presente investigación (recabar información sobre el A.G.E. y sus egresados); empero, esto no descarta la posibilidad de un análisis estadístico más refinado sobre los __ mismos datos en futuras investigaciones.

Ahora bien, el procedimiento seguido para la obtención de los porcentajes consistió en igualar el número de cuestionarios recolectados (105) al 100%, para después calcular por regla de tres el valor relativo del reactivo respectivo, así:

$$\begin{array}{r} 105 - - - - 100 \\ 73 - - - - X \end{array} \qquad \frac{7300}{105} = 69.5$$

donde:

105 = total de cuestionarios recolectados.

73 = frecuencia de respuesta para el reactivo.

X = incógnita.

69.5 = porcentaje obtenido.

Hechas las anteriores aclaraciones, a continuación se presenta la descripción y análisis de los datos obtenidos, anexando cuadros representativos de los mismos.

6.1. S E C C I O N I:

FICHA DE IDENTIFICACION

Lugar de Nacimiento	No. de Personas
En el D.F.	77
En Provincia	27
Sin contestar	1

Sexo	No. de Personas
Femenino	41
Masculino	64

Estado Civil	No. de Personas
Solteros	58
Casados	42
Divorciados	3
Unión Libre	2

6.2. S E C C I O N II:

■

DATOS ACADÉMICOS

- APARTADO A. PREGUNTAS: 1,2,3,4,5.
- APARTADO B. PREGUNTAS: 6,7,8,9,10,11,12.
- APARTADO C. PREGUNTAS: 13,14,15,16,17.
- APARTADO D. PREGUNTAS: 18,19,20,21,22,23.

Apartado A. Datos concernientes a la facultad

Pregunta 1. Tiempo que se llevó el encuestado en concluir los créditos de la carrera.

Años	No. de egresados	Porcentaje
4	6	5.8
5	73	69.5
6	22	21.0
7	2	1.9
8	1	.9
10	1	.9
Total	105	100.0

Preguntas 2 y 3. Tiempo que empleó el encuestado en titularse a partir de la conclusión de sus créditos*.

Años	No. de Titulados	Porcentaje
0-1	23	21.9
2	16	15.3
3	9	8.6
4	1	.9
5	1	.9
Total	50	47.6

(*) Hasta octubre de 1981.

Tiempo que lleva el encuestado sin titularse a partir de la conclusión de sus créditos*.

Años	No. de no titulados	Porcentaje
0-1	20	19.6
2	8	7.7
3	19	18.1
4	3	2.9
5	4	3.8
6	1	.9
Total	55	52.4

Haciendo uso del cuadro de la pregunta 1, se puede ver que la cantidad de egresados que concluyó sus créditos en 5 años o menos, tiempo considerado como óptimo, es el 75.3%, por lo cual se podría decir que una gran mayoría de los alumnos que se inscriben al área concluyen sus créditos en el tiempo estipulado por las autoridades oficiales de la facultad. Por otra parte, en los cuadros de las preguntas 2 y 3 se señala la proporción de titulados y no titulados hasta 1981. Aunque no se pueden establecer comparaciones con otras áreas, ya que oficialmente no existen datos al respecto, se considera que el 47.6% es el indicador de la eficiencia terminal en el A.G.E.

(*): Hasta octubre de 1981.

Pregunta 4. Un listado de títulos de Tesis en Licenciatura:

- Actividad general y desplazamiento.
- Adquisición de una respuesta operante en ratas: efecto del acceso libre al reforzador.
- Análisis experimental de la conducta de elección en infantes. (2) *
- Análisis molecular del comportamiento bajo un programa mixto.
- A propósito de la competencia lingüística.
- Bachelan, Nelson, Brown y Jenkins; tres críticas al análisis experimental de la conducta.
- Control temporal en programas conjuntivos.
- Crianza y desarrollo en niños preescolares; la organización de un centro de desarrollo infantil.
- Cronometría mental.
- De la conservación término a término, a la noción de conservación de sustancia en niños con Síndrome de Dawn.
- De la memoria icónica.
- Desarrollo moral y resistencia a la transgresión: una revisión y un estudio exploratorio.
- Diferentes técnicas aplicadas a la conducta de estudio.
- Efectos conductuales de la entrega periódica de comida en ratas, una alternativa de registro. (4)
- Efectos conductuales de la privación ; un estudio piloto.
- Efectos del bloqueo colinérgico y generalizado del núcleo caudado sobre una ejecución mantenida por continuidad e intermitencia de reforzamiento.
- Efectos del reforzamiento diferencial sobre una respuesta de igualación retardada de la muestra.

(*) El número entre paréntesis indica la cantidad de integrantes, cuando es mayor que uno, en el trabajo de Tesis.

- Efectos del tolueno en un programa múltiple IV-Extinción. (2)
- Efectos de la administración intracraneal de clorpromasina.
- Efectos de la dianfetamina sobre conductas mantenidas en relaciones E-E.
- Efectos de la introducción de un estímulo novedoso en una tarea de elección sin consecuencias.
- El concepto de tiempo como función de la fatiga de vuelo.
- El medio ambiente como factor relevante en los trastornos psicológicos: alternativa de prevención. (2)
- Estudio comparativo y aplicación de dos técnicas de autocontrol en la modificación de la conducta de fumar. (2)
- Expectancias en la observación con y sin retroalimentación. (2)
- Experimento Lorquiano.
- Evaluación de los efectos del condicionamiento utilizando la palanca como estímulo condicionado.
- Factores socioculturales relacionados con la alimentación en la comunidad maya: un estudio preliminar. (2)
- In schola taceo, regula lubebat.
- La génesis de la actividad conceptual. (2)
- La percepción del tiempo.
- Revisión sobre entrenamiento a maestros en problemas de indisciplina.
- Sobre el desarrollo de la ciencia.
- Supresión condicionada: Carácter informativo del estímulo condicionado en función del grado de privación de agua.
- Teoría de la conducta: limitaciones y extensiones.
- Transcisionismo.
- Transferencia medida en las relaciones incluidas en la lectura.
- Un análisis global de la interacción social. Actividades prosociales en infantes.
- Un estudio sobre programas de reforzamiento concurrentes.
- Una aportación al perfil profesional del psicólogo.

- Una nota acerca de los albures.

Este listado permite reflexionar sobre la relevancia y alcance de los temas reportados por los encuestados, subrayando el hecho de que la mayoría de los títulos parecen referirse a investigaciones básicas. Queda abierta la posibilidad de cuestionar por medio de un análisis de contenido, la importancia de estos trabajos en el desarrollo de la psicología en México, sin olvidar que esta disciplina se encuentra dentro de un país con una serie de necesidades prioritarias que demandan su inmediata solución.

Pregunta 5. El siguiente cuadro indica en que consistió el trabajo de Tesis del encuestado.

Tipo de investigación en trabajo de Tesis*	No. de trabajos	Porcentaje
Bibliográfico	8	16
Empírico	42	84

* Cabe hacer notar que en este reactivo no hubo una aclaración explícita de lo que debía entenderse por investigación bibliográfica y empírica.

Apartado 8. Datos concernientes a los estudios extra-carrera

Pregunta 6. El siguiente cuadro señala, el número de titulados involucrados en diferentes estudios de posgrado.

ESTUDIOS	COMPLETOS	INCOMPLETOS
En Psicología	7	28
En otras áreas	1 *	6 **

(*) No se especificó el área de estudio.

(**) Especificación del área de estudio. En Educación Superior 3 personas, en Filosofía de la Ciencia 1 persona, en Lógica y Método Científico 1 persona y en Pedagogía 1 persona.

Pregunta 7. A continuación se especifica el nivel en los estudios de posgrado de los titulados.

Nivel de estudio	No. de personas
Especialidad	2
Maestría	37
Doctorado	3

Pregunta 8. Nombre de las instituciones o universidades en donde el egresado cursa o cursó sus estudios de posgrado.

Nombre de la Institución	No. de Personas
ENEP Plantel Iztacala	1
London School of Economics and Political Science	1
UNAM. Facultad de Filosofía y Letras	2
UNAM. Facultad de Psicología	29
Universidad Ibero-Americana, Facultad de Psicología	2
Universidad de Toronto	1 *
Universite de Geneve, Ginebra Suiza	1 *
University of Gueph, USA	1
University of Princeton, USA	1 *

(*) Estas personas realizan estudios de Maestría y Doctorado.

Pregunta 9. A continuación se muestran los títulos del trabajo de tesis en posgrado y año en el que se presentó.

Título del Trabajo	Año en que se presentó
Factores ambientales de los centros de desarrollo infantil	1981
Lever-tray response patterns under fixed schedules	1981
Selective attention	1979
Maestría en Psicología Experimental. (No se especifica el título)	1978

Cabe hacer la aclaración de que de 8 personas que reportaron haber concluido

estudios de posgrado, 4 no informaron el título del trabajo y el año en que se presentó.

Pregunta 10. De los encuestados que están cursando estudios de posgrado, 22 ___ afirman que presentarán tesis y 7 reportan, tentativamente, los siguientes títulos:

- Demora y señalamiento en programas concurrentes.
- Efectos de la restricción ambiental sobre la alteración funcional nerviosa.
- Imaginación como medidora de los cambios conductuales.
- Algo sobre Imaginación y Teoría del Conocimiento.
- Movimientos oculares y juicios de similaridad.
- Teoría y evidencia. (Sobre la objetividad del conocimiento científico)
- Una revisión bibliográfica sobre Educación Especial.

9 personas no determinan aún el título y 6 no contestaron.

Preguntas 11 y 12. Nueve personas reportan estar cursando estudios no relacionados con la psicología, cinco estudian idiomas (inglés, francés, ruso, etc.) y cuatro reportan lo siguiente:

Nombre del curso	Institución	Duración
Psicopedagogía de la Educación	C.C.H. - Sur	10 meses
Licenciatura en Etnología	Escuela Nacional de Antropología e Historia.	4 años
Psicoenergética	Instituto de Análisis Psicoenergético	4 años
Mujer y Sociedad	Museo Nacional del Chopo	6 meses

Teniendo presente una de las funciones del área, citada en el proyecto, que era "permitir un puente entre la Licenciatura y la Maestría" y si se observa que el 84% de las personas tituladas se encuentran involucradas en estudios de posgrado, podría afirmarse que el área ha cumplido de manera satisfactoria esta función. Sin embargo, también se puede afirmar que son muy pocas las personas que han concluido sus estudios de posgrado.

Apartado C. Datos concernientes a la experiencia en la Investigación y Docencia

Pregunta 13. El 76% de los encuestados manifiestan haber participado de una o _
de otra manera en alguna investigación.

Pregunta 14. A continuación se presenta el nombre de la institución donde se _
llevaron a cabo las investigaciones, el nombre de éstas y las acti_
vidades desarrolladas.

Nombre de la Institución	No. de Personas
UNAM, Facultad de Psicología	115
UNAM, Facultad de Medicina	8
Centro de Estudios en Psicología para Humanos (CEPH)	7
E.N.E.P. - Iztacala	7
Instituto Miles de Terapéutica Experimental	6
S.E.P.	6
E.N.E.P. - Zaragoza	4
C.C.H. - Sur	3
Dirección General de Acreditación y Apoyo Regional	3
UNAM e Instituto Mexicano de Psiquiatría (I.M.P.)	3
Universidad de Princeton	3
Universidad de Toronto	3
CEMPAE	2
Centros de Integración Juvenil	2
Colegio de Bachilleres	2
I.M.S.S.	2
Investigación particular	2
Asociación Sindical de Pilotos Aviadores	1
Centro de Educación Diferencial	1
Centro de Educación Domus	1
Centro Universitario de Mazatlán	1
CEPPSTUNAM	1
Colegio Olinca	1

Nombre de la Institución	No. de Personas
CONACYT y C.C.A.	1
CONACYT y U.N.A.M.	1
Despacho particular. Ministerio de Hacienda de Tegucigalpa, Honduras	1
D.I.F.	1
Dirección de Acuacultura (RCH)	1
Dirección General de Promoción Deportiva	1
Editorial Posada	1
Escuela Activa Integral, A.C.	1
Guardería Mercado 6 de Enero	1
I.M.P.	1
Iniciativa privada y Guardería Mategrí	1
Instituto Nacional de Neurología	1
Instituto Nacional de Salud Mental	1
I.P.N.	1
Museo Nacional de Antropología e Historia	1
Procuraduría General de la República	1
S.A.G.	1
Secretaría de Programación y Presupuesto (S.P.P.)	1
SEUTES	1
U.I.A. y S.E.P.	1
U.N.A.M. - CELE	1
U.N.A.M. e Institución Privada	1
Universidad Autónoma de Baja California	1
Université de Geneve, Suiza	1
Universidad Pedagógica Nacional (U.P.N.)	1

Lista de títulos de las investigaciones:

- Acerca de la comunidad científica
- Actitud hacia el cambio
- Actividad política interna (Dirección General de Estadística)
- Alcances y limitaciones del Método Experimental en Psicología
- Alteraciones perceptuales y temporales por efecto de inhalantes
- An approach to the problem of meaning semantic networks

- Análisis de componentes de respuesta a analgésicos y placebos en diferentes modelos de dolor
- Análisis del contacto con la realidad de sistemas convencionales
- Análisis EMG de la recuperación de funciones perdidas por el daño cerebral
- Características demográficas y psicosociales de parasuicidas
- Caracterización de efectos analgésicos clínicos mediante el análisis de patrones de respuesta
- Castigo
- ¿ Causan conducta los eventos mentales ?
- Ciclos circadianos (2)*
- Clínica de la conducta
- Comparación de dos procedimientos de privación de agua y comida
- Comparación del nivel de actividad, nivel operante y ejecución en un RFC entre tres diferentes cepas de las ratas
- Comprensión de material lingüístico en niños
- Comprensión en la lectura del estudiante de Psicología
- Comprensión lingüística
- Comunicación en infrahumanos
- Condicionamiento de Nistagmo
- Condicionamiento operante en el salón de clases
- Conservación de materia, peso y volumen (2)
- Control de estímulo vacuado con escopolamina
- Control temporal, programas conjuntivos
- Control temporal, programas encadenados
- Construcción y producción de secuencias causales y temporales. Una aproximación al estudio de la comprensión
- Cooperación e higiene
- Corrección de tartamudeo mediante un metrónomo electrónico
- Correspondencia entre conducta verbal y no verbal
- Cronometría mental (2)
- Datos biográficos del Lic. Ezequiel Chávez

(*) El número entre paréntesis indica la cantidad de participantes cuando este es mayor de uno.

- De cómo perciben los niños de la ciudad
- Desarrollo afectivo
- Desarrollo de un modelo de tratamiento conductual para pacientes mentales crónicos
- Desarrollo del concepto de conservación de materia, peso y volumen
- Directorio de Instituciones de Educación Especial (3)
- Dominancia cerebral
- EBAP, EPPEP, ESEE, AGE, PIE
- Educación materno-infantil y preescolar
- Efectividad de la desensibilización sistemática en el tratamiento de neurosis
- Efectos analgésicos de la letimina en dolor postquinérgico ✓
- Efectos de anfetaminas intracraneales ✓
- Efectos de homogenización de consistencia de alimentos en sujetos obesos ✓
- Efectos de la anfetamina en un programa múltiple IV-IV ✓
- Efectos de la clorpromasina en ratas privadas de movimiento ✓
- Efectos de la demora en la elección en niños
- Efectos de la expectancia en la conducta de comer en sujetos obesos
- Efectos de la hipoxia convulsiva en ratas
- Efectos de la hipoxia subconvulsiva ✓
- Efectos de la instrumentación de un programa para infantes, elaborado por CEMPAE
- Efectos de la privación en pichones: consideraciones metodológicas
- Efectos de la privación sobre la actividad general
- Efectos de la restricción de movimiento sobre el daño cerebral
- Efectos del hacoperidol sobre una conducta instrumental
- Efectos del tolueno en conducta operante de rata
- Efectos psicológicos del hacinamiento
- El medio ambiente como factor en los trastornos psicológicos: alternativas de investigación
- El papel de la articulación encubierta en el dictado
- El papel del repaso en la teoría e investigación de la memoria humana
- El problema campo-ciudad en el D.F.
- El rol del estudiante en el C.C.H.
- El uso de animales severamente privados en la investigación conductual
- El uso de sujetos severamente privados en la experimentación psicológica
- Elaboración de libros de texto
- Elaboración de una batería de pruebas de evaluación neuropsicológica
- Encuesta permanente de opinión

- Entrenamiento en el comer apropiado en niños de guardería
- Entrevista estructurada para la evaluación clínica de analgésicos no-narcóticos
- Escala de actitudes hacia el M.N.A.
- Estadística sobre el servicio social de la facultad
- Estilos de comer en sujetos obesos y no obesos
- Estudio comparativo de la educación superior en México
- Estudio de la comprensión de secuencias causales y temporales (2)
- Estudio de productividad
- Estudio del desarrollo de la imagen mental (3)
- Estudio experimental de las aproximaciones ginebrina y de aceleración en la emergencia
- Estudio normativo de la población escolar en México, desde un punto de vista psicológico, neurológico, audiológico y pediátrico
- Estudio paramétrico sobre transferencia de información interhemisférica
- Evaluación ambiental de instalaciones universitarias
- Evaluación conductual de diferentes tratamientos
- Evaluación curricular: una nota preeliminar
- Evaluación de la calidad del servicio médico
- Evaluación de las técnicas de enseñanza individualizada
- Evaluación de métodos y medios de enseñanza
- Evaluación de proyectos piloto de educación preescolar
- Evaluación del sistema único de prácticas (2)
- Evaluación empírica de un manual de orientación ocupacional
- Exploración háptica en niños con problemas de aprendizaje
- Factores ambientales de los centros de desarrollo infantil
- Factores moleculares en programas concurrentes
- Factores moleculares en programas concurrentes con COP (demora de cambio)
- Factores psicosociales que inciden en la elección de carrera profesional (2)
- Factores socioculturales relacionados con la alimentación en la comunidad maya (2)
- Farmacología conductual de drogas antihipertensivas
- Génesis de la actividad conceptual
- Hacínamiento en instituciones
- Historia de la Psicología en México (3)
- Imaginación
- Influencia de la imaginación sobre el recuerdo y la representación del conocimiento en la memoria a largo plazo
- Inventario de investigación educativa
- Investigación básica sobre procesos cognoscitivos (Atención, Memoria, Tiempo de

Reacción y Lenguaje)

- Investigación del Perfil del Deportista mexicano
- Investigación en neurolépticos
- Investigación en Psicolingüística
- Juicios de similaridad visual y movimientos oculares
- La familia enseñante: una alternativa a la educación
- La función de Stemverg en material complejo
- La lecto-escritura: repertorio de entrada, método, problemas
- La lectura en el desarrollo psicológico
- La orientación vocacional en el C.C.H.
- La orientación vocacional en E.S.T.
- La salud y sus implicaciones en una comunidad periférica al D.F.
- Las fobias y su tratamiento a través de técnicas conductuales y cognitivo-conductuales.
- Levels of processing of a visual form
- Línea Base sobre preferencia de actividades en niños
- Lógica
- Los efectos de la privación en el pichón
- Manejo de información a nivel de hemisferios cerebrales
- Medición y comprensión de la lectura
- Memory for words, synonyms and translations
- Método de lectura
- Métodos para evaluación clínica de analgesia
- Modelo para la descripción continua de posición y movimiento
- Modelo residencial de la familia enseñante
- Modelos experimentales de hemiplejía
- Modelos experimentales del Mal de Parkinson
- Modificación en el salón de clases
- Módulo educativo en Sinaloa
- Necesidades lingüísticas de alumnos
- Neurociencias
- Niveles de privación alimenticia en ratas
- Noción de seriación y noción de inclusión de clase de operaciones concretas
- Normas del desarrollo psicológico en niños mexicanos
- Notas para la Historia de la Psicología en México
- Nutrición y coeficiente intelectual
- Ontología de la asimetría cerebral
- Optimización de recursos tecnológicos
- Papel del núcleo caudado en el aprendizaje

- Parámetros temporales en automoldeamiento
- Patrones de alimentación y compuestos anoréxicos
- Pausa post-reforzamiento en programas conjuntivos y encadenados
- Perfil de estudiantes de preparatoria que ya han elegido problema
- Pornografía en México
- Predominio de las estrategias de conservación
- Procesos cognitivos en autocontrol
- Procesos cognitivos y representación del conocimiento
- Procesos involucrados en la especialización hemisférica: un estudio sobre tiempos de exposición
- Programas de adiestramiento para niños en educación especial (3)
- Programas de autocontrol en obesidad
- Programas de tiempo fijo
- Programas de tiempo fijo
- Perfil profesional del psicólogo
- Proposición de un modelo conductual para el estudio de la ansiedad y una interacción con estados emocionales
- Proyecto de evaluación inicial y sub-proyecto: curso propedéutico para alumnos de primer ingreso
- Proyecto preescolar
- Psicofisiología de la imaginación
- Psicogénesis de las enfermedades isquémicas (2)
- Psicoinformación
- Reconocimiento de estructuras complejas
- Reconstrucción del área básica
- Recuerdo de lenguajes artificiales
- Reforzamiento directo de la ejecución académica en niños de primaria
- Reforzamiento social
- Rehabilitación conductual de adolescentes con retardo en el desarrollo
- Rehabilitación conductual en un niño clasificado como autista
- Rehabilitación conductual: un estudio interdisciplinario
- Rehabilitación de hemipléjicos mediante biofeedback
- Rehabilitación de un adolescente drogadicto
- Relación del desarrollo de estrategias de investigación y de la implicación lógica
- Rendimiento académico
- Representación macroespacial
- Salud mental del delincuente en México.

- Sistema de auto-instrucción en el entrenamiento académico de niños con retardo en el desarrollo
- Sobre el concepto de reforzamiento
- Sobre el razonamiento formal de estudiantes
- Sobre memoria reconstructiva
- Sobre problemas sexuales y maritales dentro de la zona de Netzahualcóyotl
- Sobre psicofísica interna
- Super-reactividad a la anfetamina
- Superstición
- Supresión condicionada
- Teoría de grafos y aplicaciones a la educación
- Terapia integral en pacientes hospitalizados
- The possible influence of imageny upon retinal: representation from LTM
- Tiempo de intercomunicación hemisférica
- Tratamiento de hemiplejia por retroalimentación
- Un paquete de programas para la enseñanza del lenguaje en niños con retardo en el desarrollo
- Un prototipo de asimetría y diestros y siniestros en tareas de igualación demoradas a la muestra
- Una aproximación al problema de significado: redes semánticas
- Valorización social de un instrumento de observación
- Varios títulos sobre el desarrollo curricular

Las actividades desarrolladas en dichas investigaciones fueron:

Actividades desarrolladas	No. de Personas	No. de Investigaciones
Investigador *	35	86
Ayudante de Investigador A **	44	93
Ayudante de Investigador B ***	23	30

(*) Realiza las siguientes actividades: diseña el proyecto de investigación, lo instrumenta, lo evalúa, reporta los resultados y las conclusiones; en suma, es el coordinador y responsable directo de la investigación.

(**) Colabora directamente en las partes fundamentales de la investigación: elabora escalas u otros instrumentos de medición, ayuda en el análisis de datos, en el manejo de sujetos experimentales, cuidado de material, participación en el diseño, instrumentación y en el reporte de resultados.

(***) Colabora parcialmente en el desarrollo de la investigación: revisa bibliografía, encuesta, registra, traduce, participa mínimamente en el grueso de la investigación.

Pregunta 15. El 85.7% de los encuestados han realizado en una u otra ocasión actividades docentes, empero, este dato no permite evaluar la calidad de esta actividad y en qué medida la propicia el A.G.E.

A continuación se presentan los nombres de las asignaturas impartidas:

Materias Teóricas	No. de Personas
Algebra	2
Análisis Experimental de la Conducta	7
Análisis de Datos	1
Análisis y Diseño de Nivel Grupal	1
Aprendizaje y Memoria	17
Bases Psicológicas en el Desarrollo Humano	1
Bioestadística	1
Capacitación	1
Comunicación y Cognición	1
Conducta Animal	1
Conducta Humana Compleja	1
Conducta y Personalidad	1
Conocimiento de la Infancia	1
Consejo Educacional	1
Control Operante	1
Control Operante en Ambientes Educativos	2
Ciencias Sociales	1
Desarrollo Cognoscitivo	1
Desarrollo Psicológico	8
Desarrollo y Sociedad	1
Educación Especial	2
Estadística	4

Materias Teóricas	No. de Personas
Ética Laboral	1
Etimologías Grecolatinas	1
Filosofía de la Ciencia	7
Gramática	1
Historia de la Ciencia y Psicología	4
Inglés	1
Intervención y Educación Nivel Grupal	1
Intervención y Educación Nivel Comunitario	1
Introducción a la Psicología	9
Introducción a la Psicología Industrial	1
Investigación Monográfica	1
Literatura	1
Lógica Simbólica y Semántica	4
Matemáticas y Estadística	2
Método	3
Metodología	3
Metodología y Estadística	2
Modelo de Psicología Clínica y Terapia Cognitivo-conductual	2
Modelo Empírico-teórico	1
Motivación y Emoción	14
Orientación Vocacional	3
Pensamiento y Lenguaje	15
Prerrequisitos de Aprendizaje, Motivación y Emoción	1
Procesos Psicológicos Básicos	4
Procesamiento Humano e Información	2
Programación	5
Psicología	7
Psicofisiología	1
Psicología Clínica	1
Psicología Cognoscitiva	2
Psicología del Deporte	1
Psicología Educativa	7
Psicología Experimental	24
Psicología Experimental Teórico-animal	1

Materias Teóricas	No. de Personas
Psicología Experimental Teórico-humana	1
Psicología General	1
Psicología Social	1
Psicología Social Aplicada	1
Relaciones Humanas	2
Seminario de Filosofía de la Ciencia	1
Sensibilización	1
Sensopercepción	9
Sistema Modular de Psicología Educativa	1
Sistema Modular en la ENEP-Zaragoza	5
Técnicas de Estudio	1
Tecnología de la Instrucción	1
Tecnología Educativa	3
Teoría de la Medida	1
Teorías del Aprendizaje	1
Teorías y Sistemas	14
Laboratorios	No. de Personas
Análisis Experimental de la Conducta	7
Aprendizaje y Memoria	9
Desarrollo Infantil Psicológico	3
Modelo Experimental de Laboratorio	1
Motivación y Emoción	4
Neuroanatomía	5
Neurofisiología	5
Niveles en Prácticas de Laboratorio	13
Pensamiento y Lenguaje	5
Prácticas de Laboratorio	6
Psicofisiología	6
Psicología	3
Psicología Experimental	14
Psicología Experimental Animal	3
Psicología Experimental Humana	3
Sensopercepción	6

Como puede apreciarse fácilmente en el anterior listado hay materias que son impartidas por un gran número de personas; cabe hacer notar que estas materias

coinciden en nombre con algunas asignaturas del A.G.E., tales como: Psicología Experimental, Aprendizaje y Memoria, Pensamiento y Lenguaje, Motivación y Emoción, Teorías y Sistemas, Sensopercepción, etc.

Pregunta 17. A continuación se presentan las categorías de las instituciones _ donde se han desempeñado las labores docentes:

Institución	No. de Personas
UNAM, Facultad de Psicología	57
ENEP - Zaragoza	24
ENEP - Iztacala	13
Universidades del Extranjero	3
Otras Instituciones de Enseñanza Superior en el D.F. e interior de la República	15
Instituciones de Enseñanza Media y Media Superior en el D.F. e interior del país	19
Otras (Instituciones de salud, empresas de iniciativa privada, instituciones gubernamentales, etc.)	8

Como se puede observar, en este apartado se reportan porcentajes muy altos de egresados que trabajan o han estado trabajando en la docencia (85.7%) y en la investigación (76%), sin embargo, cabe señalar lo siguiente:

- la mayoría desarrolla sus actividades de docencia e investigación en la U.N.A.M.
- si bien, existen 194 investigaciones, desconocemos la relevancia de las mismas,
- aunque el reporte de estar trabajando en la investigación es alto, sólo 35 personas desarrollan actividades propias de investigadores, mientras que 67 personas fungieron sólo como ayudantes de investigador.

Apartado D. Otros. Publicaciones, Conferencias, Membrecías a Asociaciones, etc.

Pregunta 18. El 17.1% de los encuestados manifiesta pertenecer a alguna asociación profesional de psicólogos, las cuales son:

Nombre de la Asociación	No. de Socios
AAPAUNAM	1
American Psychological Association	1
APAFSI	1
Asociación Mexicana de Análisis Conductual Aplicado	3
Asociación Mexicana de Psicología	1
Asociación Nacional de Psicólogos Independientes	1
Colegio Mexicano de Análisis de la Conducta	1
Colegio Nacional de Psicólogos	1
Servicios de Psicología Aplicada	1
Sociedad de Psicología Aplicada	1
Sociedad Interamericana de Psicología	1
Sociedad Mexicana de Análisis de la Conducta	1
Sociedad Mexicana de Análisis Experimental de la Conducta	1
Sociedad Mexicana de la Conducta	1
Sociedad Mexicana de Psicología	2
T O T A L	18

Es de suponerse que la membrecía en alguna asociación sirve para actualizar los conocimientos y evitar el aislamiento profesional. Sin embargo, estos hechos no parecen ser tomados en cuenta, dado el bajo porcentaje alcanzado.

Preguntas 20 y 21. El 33.3% de los encuestados reportan haber publicado trabajos, ya sea en revistas, libros o periódicos; a continuación se presentan los títulos de los trabajos y en donde se publicaron.

REVISTAS

Nombre de la Revista	Título del Trabajo
Acta Psicológica Mexicana	Modelos Experimentales de Daño Cerebral
Acta Psychological	The possible influence of imagery upon retrieval on representation in LTM (2)*
Boletín. Estudios Médicos Biológicos	Inyección de escopolamina sobre el condicionamiento operante
Boletín del C.U.M.	Concepto Moderno de la Psicología
CENEIP	El Taller Nacional para la Definición del Perfil profesional del Psicólogo. Algunas implicaciones En busca del tiempo perdido: una nota acerca de la Historia temprana de la Psicología en México. Optimización de recursos tecnológicos ¿Qué han dejado de hacer los psicólogos educativos? Técnica algebraica para la realización de análisis de contenido
Comunidad CONACYT	Pasado y presente de la Psicología en México
Cuadernos Científicos del SEMEF	Modificaciones conductuales ocasionadas por anfetaminas en primates
Journal of Experimental Psychology	Human learning and memory. Memory for words synonyms and translation
Journal of Psycholinguistic Research	An approach to the problem of meaning: semantic networks (2)

(*) El número entre paréntesis indica la cantidad de personas que están involucradas en el trabajo cuando son más de uno.

Nombre de la Revista	Título del Trabajo
Life Sciences	Cholinergic blocked of the nucleus and spatial alteration performance in rats (2)
Meeting of Psychonomic Society	Levels of processing of visual form
Métodos Docentes	La obtención de información y literatura científica
Perceptual and Motor Skills	Model for the continuous description of motion in position
Revista del I.M.P.	Un programa de rehabilitación conductual hospitalario
Revista de Educación Superior	La comprensión de la lectura en el estudiante universitario
Revista de la Facultad de Psicología	Sobre el desarrollo de la Psicología
Revista Interamericana de Psicología	Algunos aspectos del análisis de tiempo de reacción y su aplicación al estudio del método de lugar (LOC1). (2) Los mecanismos de decisión en la búsqueda de memoria
Revista Latinoamericana de Psicología	Cronometría Mental
Revista Mexicana de Análisis de la Conducta	Evaluación de los efectos del condicionamiento empleando la palanca como estímulo condicionado en ratas Parámetros temporales en automoldeamiento
SAPIENS	Sobre el término Terapia Conductual Una aportación en la implementación de terapia racional emotiva

En total, 31 publicaciones.



LIBROS

Nombre de la Editorial	Título del Libro
Nueva Generación	Aprendiendo a Estudiar
Springer Verlag	Handbook der experimentellen pharmakologie. The dependence producing properties of psychomotor stimulants
SUMMA	Confiabilidad
Trillas, S.A.	Análisis de la Conducta. Cambio en un programa RF-50 en relación bosa Análisis de la Conducta. Programa de Actividades Memorias del III Congreso Latinoamericano de Análisis de la Conducta. Diferencia en la conducta bajo control de programa RF-50 en relación a los cambios de las horas de sesión
U.N.A.M.	Lic. Ezequiel A. Chávez Lavista Notas para la Historia de la Psicología en México. Historia y Psicología Una nota acerca de la Psicología en México. Historia y Psicología

En total, 9 publicaciones

PERIODICOS

Nombre del Periódico	Título del Artículo
El Sol de Sinaloa	El éxito académico del niño Hacia una educación integral La instrucción personalizada en la educación moderna

En total 3 artículos

Reflexionando acerca de la cantidad de investigaciones reportadas (195), en relación con la cantidad de trabajos publicados (43), se observa una notable diferencia entre ambas, siendo válido preguntar ¿ qué sucede con la gran cantidad de investigaciones? si son relevantes ¿ por qué no se difunden? ¿ es por falta de medios o de calidad ?

Pregunta 22. El 56% de los encuestados afirma haber participado como conferencistas. A continuación se presenta un listado con los temas de las Conferencias:

- Agresión y delincuencia
- Análisis conductual aplicado (2)*
- Aprendizaje
- Aprendizaje y educación
- Asimetría mental
- Aspectos experimentales de la farmacodependencia
- Automoldeamiento
- Bilingüismo (2)
- Campo de la psicología clínica
- Carrera de psicología
- Causalidad y procesos cognoscitivos
- Comprensión (2)
- Conducta instrumental
- Control de estímulos
- Corrupción sindical en la D.G.T.
- Costumbres y ciencias mayas
- Crítica a los modelos de memoria
- Cronometría Mental
- Desarrollo de la Ciencia y la Psicología

(*) El número en el paréntesis indica las veces que se ha dado la conferencia en diversos lugares.

- Desarrollo de la inteligencia en el niño
- Diferencia en la conducta bajo control de un programa RF-50 en relación a los cambios de horas de sesión
- Educación especial (3)
- Educación infantil
- Educación preescolar
- Educación sexual
- Efectos del adoperidol sobre la conducta instrumental
- El concepto de memoria
- El individuo: un singular universal
- El juego simbólico
- El método científico en la formación de los psicólogos
- El mexicano raza conquistada
- El paciente obeso
- El psicólogo en la educación
- Elaboración de material didáctico
- En relación al trabajo de equipo
- Entrenamiento asertivo
- Entrenamiento en el comer apropiado en niños de guardería
- Epistemología y psicología (3)
- Errores más frecuentes en la crianza
- Escopolamina, propiedades discriminativas
- Establecimiento del comer apropiado en niños de guardería
- Estados del sueño
- Estudio sobre comprensión
- Etica y valores en psicoterapia
- Evaluación de diferentes tratamientos
- Evaluación de la calidad
- Evaluación de la interacción
- Evaluación del sistema técnico
- Factores socioculturales
- Hábitos de estudio
- Historia de la fisiología y su relación con la psicología en México
- Historia de la psicología en México
- Importancia de la estimulación temprana
- Instrumentación en psicología
- Integración, docencia, servicio social, investigación
- Intereses vocacionales

- Jean Piaget, biografía
- La carrera de psicología (2)
- La comunicación
- La filosofía analítica del lenguaje
- La iglesia en la conquista
- La psicología experimental
- La sexualidad y el humano
- Lactantes maternas
- Lectura
- Lineamiento de desarrollo en niños
- Medición en psicología
- Método científico
- Método experimental: trabajo e ideas
- Metodología de la investigación
- Modelos de conducta
- Modelos de memoria
- Modelos experimentales de alteraciones motoras
- Modelos experimentales de Parkinson
- Modificación de conducta
- Motivación
- Operaciones cognoscitivas
- Orientación profesional
- Orientación vocacional
- Papel de la investigación
- Plasticidad cerebral (2)
- Problemas de aprendizaje
- Procesamiento humano de la comunicación
- Procesos cognoscitivos
- Psicolingüística
- Psicología
- Psicología conductual
- Psicología de la Gestalt
- Psicología de la imaginación
- Psicología del razonamiento
- Psicología en México
- Psicología experimental
- Psicología experimental contemporánea
- Psicología genética

- Psicología medioambiental
- Psicología y arquitectura
- Psicología y marxismo
- Psicología y sexualidad
- Rehabilitación del daño cerebral
- Restricción ambiental
- Sexualidad del delincuente mexicano
- Símbolos
- Sistema único de prácticas
- Sobre educación
- Sobre la persona y obra de Piaget
- Sobre los hijos
- Sobre terapia racional emotiva
- Técnicas conductuales en psicoterapia
- Tecnología educativa
- Teoría piagetiana
- Teorías en psicología contemporánea
- Terapia cognitivo-conductual
- Un prototipo de asimetría entre diestros y siniestros
- Viscisitudes de la conciencia
- Vida y obra de Jean Piaget

Institución en donde se impartió la Conferencia	No. de Conferencias
Universidades del Extranjero	6
Instituciones de Educación Superior en el D.F.	33
Instituciones de Educación Superior en el interior del país	38
Instituciones de Enseñanza Media-Superior en el D.F.	14
Otras (Guarderías, Instituciones de Salud, Reclusorios, Instituciones particulares y gubernamentales, etc.)	39

Como se puede observar, existe una gran heterogeneidad en los temas de conferencia, sin embargo, se presenta la limitación de desconocer el contenido y, principalmente, la calidad de las mismas.

Ahora bien, generalmente las exposiciones se realizaron ante un auditorio _ constituido principalmente por universitarios, como se puede apreciar en los _ datos anteriores.

6.3. SECCION III:

DATOS EVALUATIVOS DEL AREA DE
PSICOLOGIA GENERAL EXPERIMENTAL

- APARTADO A. PREGUNTAS: 44, 45, 46, 47, 48,
49, 50, 51, 52, 53.
- APARTADO B. PREGUNTAS: 54, 55, 56, 57, 58,
59, 60, 61, 62, 63,
64, 65, 66, 67, 68,
69, 70, 71, 72.
- APARTADO C. PREGUNTAS: 73, 74, 75.
- APARTADO D. PREGUNTAS: 76.

Apartado A. Conocimiento que el encuestado tiene del área

Pregunta 44. Los argumentos que dio el encuestado para inscribirse al área se agruparon en las siguientes categorías:

Razones de la elección	No. de Respuestas
Interés en la investigación	42
Obtener una formación metodológica	22
De todas las áreas, que eran bastante malas, fue la mejor opción	17
Obtener una preparación docente	8
Interés teórico	8
Interés en el Análisis Experimental de la Conducta	6
Obtener una mejor formación psicológica	6
Por los maestros que impartían clase en el área	4
Era el área más completa	4
Interés en una formación científica	3
Obtener una visión más amplia de la Psicología Clínica	1
Por equivocación	1

Esta pregunta fue contestada por 100 personas, las cuales proporcionaron, en algunas ocasiones, más de una respuesta.

Como se puede observar, en las categorías anteriores la mayoría de los encuestados consideraba que el AGE podía darles una formación en investigación y metodología, lo cual es congruente con uno de los objetivos explícitos del área:

formar investigadores ; sin embargo, la formación docente, el otro objetivo _ prioritario ,no fue considerado como razón importante de ingreso a esta área de especialización.

Preguntas de la 45 a la 51. En el siguiente cuadro se muestra la información _ que el encuestado da sobre algunos aspectos académicos y do centes del área.

Preg. Núm.	Aspectos explorados:	Porcentaje de encuestados que respondieron afirmativamente.
45	Conocía los objetivos del A.G.E. antes de su ingreso a ésta	71.4
46	Conocía los objetivos de la mayoría * de _ las materias que cursó	47.6
47	La mayoría de los maestros con los que se inscribió fueron los que le dieron clase	90.4
48	En su mayoría, conocía antes de la inscripción a los maestros que le impartieron cátedra	84.8
49	En su mayoría, el contenido de los cursos correspondía al título de la materia	61.4
50	Había seriación obligatoria en las materias que cursó	34.0
51	Cursó los Talleres de Tecnología Educativa **	51.4

(*) En el cuestionario se especificó como mayoría un porcentaje superior al 70 % del total.

(**) Sólo 33 personas explicaron porque los cursaron y 34 porque no lo hicieron.

Las siguientes categorías indican las razones por las que el encuestado cursó los Talleres de Tecnología Educativa:

Los cursó porque	No. de Personas
Eran obligatorios, aunque no correspondía el contenido al nombre de la materia	24
El contenido era de interés	6
Por la capacidad de los maestros	3
T o t a l	33

Las razones por las que no se cursaron estos Talleres, se exponen a continuación:

No se cursaron porque	No. de Personas
Estaban mal planeados	5
No hubo interés	19
Los créditos se cubrieron con otras materias	6
No hubo maestros que los impartieran	2
Se creían opcionales	2
T o t a l	34

Pregunta 53. Los canales por los que el encuestado se enteró de los objetivos del área fueron:

C a n a l e s	No. de Personas
Material publicado por la Facultad	12
Material publicado por el A.G.E.	12
Maestros del área	57
Alumnos del área	36
En conferencias o pláticas [*]	5
Participación [*] directa en la formación del área	4

(*) Estos canales se obtuvieron a partir de la categorización de las respuestas dadas al inciso e). Otros.

Como se puede ver, el 71.4 % de los encuestados reporta haber conocido los objetivos del A.G.E. antes de su ingreso a ésta, empero, como se aprecia en renglones anteriores (pregunta 44), sólo el 8% manifiesta como motivo de ingreso al área alcanzar una formación docente y el 42% estaba interesado en la investigación; es decir, a lo sumo alrededor del 50% de los encuestados conocía los objetivos reales del área.

Por otra parte, podemos observar que sólo el 51.4% cursó los Talleres de Tecnología Educativa, únicas asignaturas que hacían probable la formación docente en el área, de tal manera si estas materias no se cursaron en términos obligatorios ¿cómo y dónde se pensaba instrumentaría formación docente?

Apartado B. Evaluación que el encuestado hace del A.G.E.

Pregunta 54. Objetivos que considera haber alcanzado el encuestado

Objetivos logrados	Nó. de Personas
Ninguno por falta de condiciones	19
Preparación metodológica	13
Iniciación en la investigación	10
Trabajo en la docencia e investigación	8
Conocimientos teóricos	6
Trabajo docente	4
Una actitud científica	2
Desarrollo de habilidades críticas y autocríticas	1
Desarrollo de la teoría más importante de la Psicología y otras Ciencias	1

Pregunta 55. El 32.2% considera que la mayoría de los profesores evaluaron conductas directamente relacionadas a objetivos de la materia y del A.G.E.

Pregunta 56. Características del material impartido en la mayoría de los cursos

El material se consideró	Frecuencia de Respuesta
Interesante	74
Útil	41
Original	16
Inútil*	11
Actualizado**	2
Flexible*	2

(*) Se obtuvieron a partir de la categorización de las respuestas dadas al inciso d). Otros

Es de importancia hacer notar que, si bien la mayoría de los encuestados menciona que los cursos fueron interesantes, sólo 41 los consideraron útiles. Esto lleva a reflexionar acerca de los factores a considerar en la instrumentación de un curso y si la relevancia de éste debe basarse en el interés que despierte ó en su utilidad, sobre todo cuando se piensa en formar profesionales útiles para el país.

Pregunta 57. El siguiente cuadro proporciona información acerca de las características del material utilizado en el A.G.E.

La mayoría del material fue	No. de Respuesta*
Fácil	21
Difícil	39
Adecuado	56
Inadecuado**	4

(*) Se podía elegir más de una opción.

(**) Se obtuvo a partir de la categorización de las respuestas dadas al inciso d). Otros

Pregunta 58. Respecto a la forma en que se llevó a cabo el contenido de los cursos, se expresó que:

El contenido en la mayoría de los cursos se cubría	Porcentaje
Bien	30 %
Regular	56 %
Mal	14 %

Pregunta 59. Al indagar sobre los recursos materiales que se utilizaron en el área durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los encuestados hicieron la siguiente evaluación:

Los recursos materiales fueron	Porcentaje
Buenos	4 %
Regulares	41 %
Malos	55 %

Pregunta 60. Acerca del trabajo que se desarrolló en la mayoría de los cursos, los encuestados expresaron que:

El trabajo fue	Porcentaje
Excesivo	6 %
Suficiente	52 %
Insuficiente	42 %

Pregunta 61. En su respuesta, el 60% de los encuestados considera que era necesaria su asistencia a la mayoría de las clases para el logro de las habilidades y conocimientos que se adquirieron en el área. A continuación se presentan sus argumentos:

Argumentos	No. de Personas
Por las discusiones que se generaban	27
Para aclarar dudas	7
Por los seminarios	4
Era de utilidad para la relación maestro-alumno	3
El maestro creaba la necesidad de asistir	2
No se presentaron argumentos	20

El 40 % considera que su asistencia no era necesaria, presentando los siguientes argumentos:

Argumentos	No. de Personas
Se repetía lo leído, resultando las clases intrascendentes	25
Por sus condiciones ineficientes de enseñanza-aprendizaje	4
Se obtenían los créditos con trabajos finales o con proyectos de investigación	3
No se presentaron argumentos	10

Pregunta 62. Al evaluar la manera en que el tamaño del grupo afectó el aprendizaje en la mayoría de los cursos, los encuestados opinaron:

La influencia que tuvo el tamaño del grupo fue	Porcentaje
Favorable	80 %
Desfavorable	11 %
No lo afectó *	9 %

(*) Se obtuvo al categorizar las respuestas dadas al inciso c). Otro.

Pregunta 63. Para el desarrollo de la actividad profesional, las actividades realizadas en el área se consideraron útiles en el 71% de los casos, ofreciéndose las siguientes razones:

Razones expuestas	No. de Personas
Por permitir una formación metodológica	5
Por estar relacionadas con su trabajo	4
Por estar relacionadas con sus intereses	2
Por fomentar el análisis y la discusión	2
No presentaron argumentos	62

Pregunta 65. Las características positivas que presentaron más frecuentemente los profesores del área eran:

C a r a c t e r í s t i c a s	No. de Respuestas *
Exposiciones claras	44
Disipaban dudas	62
Crítico con el material revisado	77
Mostraba interés tanto para las personas que no tenían gran adelanto como para las que lo tenían	22
Concedía asesoría extra-clase	41
Asistía con regularidad	55

(*) Se podía elegir más de una respuesta.

Preguntas de la 66 a la 69. El siguiente cuadro reseña la evaluación que el encuestado hace de algunos aspectos del desempeño docente de los profesores del A.G.E.

Preg. Núm.	Aspecto a evaluar	% de Resp. afirmat.	Razones de la Respuesta Afirmativa	*	% de Resp. Negat.	Razones de la Respuesta Negativa	**
66	Los profesores motivaban al estudio de las materias que impartían	62 %			38 %		
67	Los profesores dominaban la materia que impartían	83 %			17 %		
68	Se introdujo adecuadamente a la comprensión del material revisado	56 %	El maestro era claro en sus exposiciones	6	44 %	No existía programación del material	16
			Siguió una secuencia normal	5		El maestro no utilizaba ninguna técnica educativa	10
			Se sometía a discusión el material	2		Se carecía de habilidades precurrentes	8
			El material era familiar	1		Los alumnos no tenían conocimientos homogéneos	3
			La relación con los problemas planteados era clara	1		No presentaron argumentos	7
			Había tiempo suficiente para revisar el material	1			
			No presentaron argumentos	39			
69	El desempeño de los profesores despertó interés y entusiasmo	69 %	Por su formación y seriedad	11	31 %	Los temas eran irrelevantes y fuera de contexto	9
			Motivaban al alumno a estudiar por su cuenta	10		Apatía por parte del maestro	5
			Se interesaban en el área	8		La diferencia de enfoques provocaba dificultades	1
			Fomentaban el análisis y la crítica	7		No presentaron argumentos	17
			No presentan argumentos	35			

(*) Significa el número de personas que contestaron

Pregunta 70. El encuestado proporciona las siguientes razones de su asistencia a las materias que se impartían en el A.G.E.

Razones expuestas	No. de respuestas *
Obtener un mayor grado de conocimiento	71
Obtener una formación científica	59
Cumplir con una serie de créditos	31

(*) Se podía elegir más de una respuesta.

Pregunta 71. Esta pregunta contempla la manera como el encuestado ubica al área y si la recomendaría para ser cursada por los estudiantes de psicología.

Recomendaría cursar el área	Porcentaje	Razones expuestas	No. de personas
Sí , con entusiasmo	21 %	Es importante la investigación en el país	3
		Tiene aspectos importantes en la formación y desempeño profesional	3
		Permite una relación estrecha maestro-alumno	1
		No presentaron argumentos	15
Sí, con reservas	67 %	Las oportunidades de trabajo son escasas	10
		Es un área desorganizada	9
		Depende de intereses del alumno	7
		Las demás áreas tienen poco que ofrecer	5
		Por desconocer su situación actual	3
		Tiene aspectos importantes en la formación y desempeño profesional	2
		No presentan argumentos	34
No la recomendaría	12 %	En la actualidad no cubre ninguna necesidad, no tiene sentido	5
		Es un área desorganizada	3
		Por desconocer su situación actual	2
		No presentaron argumentos	3

Pregunta 72. Aquí, el encuestado proporciona información acerca de la contribución que han tenido en el desempeño del trabajo profesional, las habilidades y conocimientos adquiridos en el A.G.E.

Han contribuido al desempeño del trabajo profesional.	Porcentaje	Razones expuestas	No. de Personas
Si	71 %	El trabajo que realiza está relacionado con los conocimientos obtenidos en el área	13
		Se aprendió metodología	12
		Se ampliaron conocimientos culturales y teóricos	9
		Se poseen los conocimientos teóricos fundamentales	2
		No presentaron argumentos	46
No	21 %	El trabajo que se realiza no está relacionado con los conocimientos obtenidos en el A.G.E.	14
		La mayoría de las habilidades y conocimientos fueron adquiridos fuera del área	5
		Cada maestro enseñaba lo que quería	1
		No presentaron argumentos	1

Como se puede observar, en las preguntas anteriores existe una diversidad de argumentos en pro y en contra de algunos elementos indispensables en el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto lleva a pensar que la instrumentación del A.G.E. no ha sido lo suficientemente adecuada en cuanto a: el material impartido, contenido de los cursos, actividades de apoyo en la enseñanza, recursos materiales, etc.

Por otra parte, la evaluación que el encuestado hace de los profesores del A.G.E., en cuanto a su preparación académica y desempeño docente, en términos generales es positiva.

Otro aspecto importante a considerar es que si bien el 71% de los encuestados reporta que las actividades realizadas en el A.G.E. le son útiles en su actividad profesional, empero, los argumentos que manifiesta son demasiado escasos.

Ahora bien, el área se recomienda con reservas debido a que: las oportunidades de trabajo son escasas, es un área desorganizada, las demás áreas tienen poco que ofrecer, etc.

Apartado C. Información que el encuestado da sobre el área

Pregunta 73. En esta pregunta el encuestado proporciona información sobre las técnicas de enseñanza utilizadas en la mayoría de los cursos.

Técnica más utilizada	No. de Respuestas *
Seminario	94
Asesoría	15
Clases tradicionales	14

(*) Se podía elegir más de una opción.

Pregunta 74. A continuación se presenta un listado de las materias del A.G.E., en donde se señala la frecuencia con que se cursaron con laboratorios o prácticas las materias.

Materias cursadas con laboratorios o prácticas	Frecuencia
Aprendizaje y Memoria I	13
Aprendizaje y Memoria II	12
Aprendizaje y Memoria III	4
Aprendizaje y Memoria IV	2
Método I	11
Método II	9
Método III	4
Método IV	2
Motivación y Emoción I	13
Motivación y Emoción II	11
Motivación y Emoción III	5
Motivación y Emoción IV	4
Pensamiento y Lenguaje I	10
Pensamiento y Lenguaje II	6

Materias cursadas con laboratorios o prácticas	Frecuencia
Pensamiento y Lenguaje III	3
Pensamiento y Lenguaje IV	2
Sensopercepción I	8
Sensopercepción II	6
Sensopercepción III	2
Sensopercepción IV	2
Taller de Tecnología Educativa I	16
Taller de Tecnología Educativa II	13
Taller de Tecnología Educativa III	8
Teorías y Sistemas I	7
Teorías y Sistemas II	4
Teorías y Sistemas III	3
Teorías y Sistemas IV	3

Pregunta 75. De 105 encuestados, 32 afirman haber cursado materias con laboratorios o prácticas, lo cual constituye sólo el 30 % de nuestra población. La relación de los laboratorios o prácticas con el contenido de las materias se especifica en el siguiente cuadro.

Las prácticas o laboratorios se relacionaban directamente al <u> </u> contenido del curso	Frec.	Razones expuestas	No. de Personas
Sí	27	Los trabajos que se realizaron estaban relacionados con el curso	6
		Se hizo una investigación	5
		No se presentaron argumentos	16
No	5	Los trabajos que se realizaron no estaban relacionados con el curso	3
		No se presentaron argumentos	2

Como se observa, es extremadamente bajo el número de personas que señala haber cursado las materias con laboratorios o prácticas, lo cual representa una incongruencia con el plan de estudios del A.G.E. establecido oficialmente, en donde se señalan horas prácticas en todas las materias, a excepción de Teorías y Sistemas I, II, III y IV.

Ahora bien, subrayando la importancia que el entrenamiento práctico debe tener en la formación de todo profesional, una seria limitación en el A.G.E. ha sido el carecer de una estructuración adecuada en un sistema de prácticas que permita una relación productiva con la teoría psicológica que en ella se imparte.

Apartado D. Sugerencias para mejorar el nivel académico y/o administrativo del A.G.E., y la formación profesional del psicólogo

Pregunta 76. Las sugerencias o comentarios que los encuestados hacen para mejorar el A.G.E. se presentan a continuación:

Sugerencias	Frecuencia
Realizar una planeación y reestructuración total del área, considerando los objetivos de investigación y docencia de acuerdo a las necesidades del país	34
Que se enfatice el aspecto práctico más que el teórico	15
Que se elijan maestros de buen nivel académico y con conocimientos en técnicas de enseñanza	10
Que haya mayor variedad en tópicos tales como: Psicología Cognoscitiva, Psicogenética, Filosofía de la Ciencia, etc.	5
Que desaparezca el área, por no cumplir los objetivos de investigación y docencia	4
No se opina por desconocer la situación actual del área	3
Que se den cursos introductorios de inglés	1
No se presentaron sugerencias	33

Ahora bien, las proposiciones que ofrecen los encuestados para el mejoramiento profesional del psicólogo, aparecen en el siguiente cuadro:

Sugerencias	Frecuencia
Que se lleve a cabo una restructuración total de la carrera que replantee el currículum; tomando en cuenta para la formación profesional del psicólogo las necesidades reales del país y el mercado laboral.	39
Que haya mayor seriedad y responsabilidad en los maestros y alumnos	4
Que se subraye la práctica por sobre la teoría	3
No se opina por desconocer la situación actual de la Carrera de Psicología	2
Que se establezcan exámenes de ingreso que prioricen inteligencia, preparación y motivación	1
Que se introduzcan cursos de matemáticas y estadística	1
Que se realice servicio social en el campo	1
No se presentaron sugerencias	54

Este apartado hace evidente la falta de vinculación entre la Carrera de Psicología, incluyendo el A.G.E., con la realidad del campo profesional del psicólogo y las necesidades del país.

Ante esta realidad, es importante empezar a trabajar la idea de un cambio curricular en donde el egresado obtenga una visión panorámica de la psicología unificada y organizada, de tal manera que redunde en una eficiente formación profesional que rebase el ámbito estrictamente académico y posibilite el encarar los problemas que el desarrollo de nuestra sociedad presenta.

6.4. SECCION IV:

DATOS LABORALES

APARTADO A. PREGUNTAS: 24, 25, 26, 27.

APARTADO B. PREGUNTAS: 28.

APARTADO C. PREGUNTAS: 29, 30, 31.

APARTADO D. PREGUNTAS: 32, 33, 34, 35, 36,
37, 38, 39, 40, 41,
42, 43.

Apartado A. Historia laboral del encuestado

En este apartado fueron anuladas las preguntas 24 y 25, debido a que las respuestas de los encuestados resultaron contradictorias; probablemente esto fue ocasionado por deficiencias en la construcción de dichas preguntas.

Pregunta 26. Al informar acerca de su desempeño profesional, el 13.33% de los encuestados reportó trabajar en un campo ajeno a la psicología,

Pregunta 27. Ahora bien, los datos globales concernientes al empleo actual del encuestado se clasificaron de la siguiente manera:

a) Lugar donde trabaja:	No. de Personas
UNAM, Facultad de Psicología	44
ENEP, Iztacala y Zaragoza	23
Colegio de Bachilleres	4
Colegios de Ciencias y Humanidades	4
S.E.P.	4
UNAM, Centro de Estudios de Psicología para Humanos	3
Instituto Miles de Terapéutica Experimental	2
Secretaría de Gobernación	2
Teléfonos de México, S.A.	2
Banco Mexicano Somex, S.A.	1
Centro de Educación Domus	1
Centro Educativo Dawn	1
CEPPSTUNAM	1
Comunidad del Pequeño Artesano	1
Consultorio Psicológico	1
Delegación Iztacalco	1
Escuela Activa Integral	1
Escuela Secundaria Técnica No. 30	1
Fertimex, S.A.	1

a) Lugar donde trabaja.	No. de Personas
Hospital "Dr. Ramírez Moreno"	1
Hospital "Granja de la Salud"	1
Instituto Nacional del Consumidor	1
Instituto Politécnico Nacional	1
Oficina Drumman	1
S.A.R.H.	1
S.H.C.P.	1
S.S.A., Dirección General de Comunicación Social	1
Servicios de Psicología Aplicada	1
Universidad Nacional Autónoma de Baja California	1
U.A.M., Xochimilco	1
U.I.A.	1
UNAM, Centro de Investigación y Servicios Educativos	1
UNAM, Facultad de Filosofía y Letras	1
UNAM, Intercambio Académico	1
Universidad Pedagógica Nacional	1
Universidad de Toronto, Canadá	1

Total de personas empleadas:	100
Personas que reportan dos empleos:	15
Personas sin empleo:	3
Becados:	2

b) Dirección. No se codificó.

c) Teléfono. No se codificó.

d) Nombramiento:	No. de Personas
Profesor de Asignatura "A"	13
Ayudante de Profesor "B"	12
Técnico Académico Auxiliar "C"	10
Profesor Asociado "A"	8
Ayudante de Profesor "A"	7
Técnico Académico Auxiliar "B"	6
Profesor Asociado "B"	5
Ayudante de Investigador "C"	4
Investigador	4
Profesor	4
Analista "F"	2
Empleado de Confianza	2
Profesor de Asignatura "B"	2
Sin nombramiento	2
Asesor	1
Asistente de Investigación	1
Auxiliar en Jefe de Departamentp	1
Ayudante de Investigador "B"	1
Ayudante de Jefe de Departamento	1
Ayudante de Profesor "C"	1
Ayudante Técnico	1
Comodín de Subdirección	1
Coordinador Conductual "A"	1
Coordinador de Area Académica	1
Coordinador de Investigación	1
Coordinador de Carrera	1
Director General	1
Instructor Coordinador	1
Jefe de Departamento del Banco de Información	1
Jefe de Departamento "D"	1
Jefe del Departamento de Didáctica en Teléfonos de México, S.A.	1
Jefe de Oficina "J"	1
Jefe de Sección	
Jefe de la Unidad de Bioestadística	
Maestra y Consultora	
Maestra de Experimentación Pedagógica	
Oficial "B"	

d) Nombramiento:	No. de Personas
Profesor de Enseñanza Especial	1
Profesor Titular Adjunto	1
Psicólogo Industrial	1
Responsable de la Sección Informativa en Publicaciones de la D.G.I.A.	1
Teaching Asistent	1
Técnico	1
Técnico Académico Auxiliar "A"	1
Terapeuta	1

e) Horas laborales a la semana:

R a n g o	No. de Personas
De 1 a 10 horas	2
De 11 a 20 horas	22
De 21 a 30 horas	13
De 31 a 40 horas	45
De 41 a 50 horas	10
De 51 a 60 horas	7
Sin horario	1

f) Antigüedad. En este inciso se elaboraron dos tablas debido a que 15 encuestados manifestaron tener dos empleos.

Primer Empleo

A n t i g ü e d a d	No. de Personas
Menos de un año	13
1 año	14
2 años	21
3 años	16
4 años	11
5 años	10
6 años	6
7 años	2
8 años	5
9 años	2

Segundo Empleo

A n t i g ü e d a d	No. de Personas
Menos de un año	3
1 año	6
2 años	2
3 años	3
4 años	1

g) Ingresos Mensuales:

R a n g o	No. de Personas
De \$ 5,000.00 a \$10,000.00	13
De \$10,001.00 a \$15,000.00	20
De \$15,001.00 a \$20,000.00	27
De \$20,001.00 a \$25,000.00	11
De \$25,001.00 a \$30,000.00	8
De \$30,001.00 a \$35,000.00	10
De \$35,001.00 a \$40,000.00	4
De \$40,001.00 a \$45,000.00	2
De \$45,001.00 a \$50,000.00	3
De \$50,001.00 a \$55,000.00	2

Total: 100 personas.

Tres encuestados reportan no desarrollar actualmente actividades remuneradas.

Dos encuestados informan percibir becas de \$6,500.00 uno y de \$8,000.00 el otro.

Apartado B. Requisitos para la obtención del empleo

Pregunta 28. En esta pregunta, los encuestados señalan los requisitos que más frecuentemente le fueron solicitados en los centros de trabajo.

Requisitos	Frecuencia [*]
Grado académico	73
Promedio de calificaciones	48
Aprobar exámenes de conocimientos	30
Experiencia	43
Idioma	13
Recomendaciones	19
Especialidad en alguna área	34

(*). Se podía elegir más de una respuesta.

El 86.67% de los egresados reportan trabajar en el campo de la psicología, presentándose únicamente tres casos de personas sin empleo, y el ámbito de trabajo lo constituye en gran medida las Instituciones de Enseñanza Superior.

El 45% de los egresados manifiestan un horario de trabajo de 31 a 40 horas a la semana.

El rango de ingresos con mayor incidencia comprende de \$15,001.00 a \$20,000.00 mensuales. Los requisitos más solicitados para obtener empleo fueron:

- a) grado académico,
- b) promedio de calificaciones y
- c) experiencia.

Apartado C. Problemas de índole laboral enfrentados por el encuestado

Pregunta 29. El grado de dificultad que representó la obtención de empleo como Psicólogo, medido en términos del tiempo dedicado a conseguirlo, se presenta a continuación:

Tiempo dedicado a buscar el primer empleo como Psicólogo	Porcentaje
No buscó	60 %
Menos de un mes	10 %
De uno a seis meses	23 %
De seis meses a un año	7 %
Más de un año	0 %

Pregunta 30. Las habilidades y conocimientos necesarios en el desempeño profesional, se adquirieron en diversos lugares. La información proporcionada por los encuestados a este respecto se puede clasificar de la siguiente manera:

Lugar	Frecuencia*
Facultad de Psicología	23
En el A.G.E.	31
En el trabajo	81
En cursos de capacitación y actualización	20
En estudios de posgrado	10
En situaciones fuera de la educación formal y de trabajo	34

(* Se podía elegir más de una respuesta.

Pregunta 31. Los problemas a los que más frecuentemente se han enfrentado los encuestados en el ejercicio profesional, se pueden resumir en el siguiente cuadro:

P r o b l e m a s	Frecuencia *
De tipo académico (conocimientos obsoletos, insuficientes)	39
De tipo administrativo (falta de planes específicos, falta de material, presupuesto insuficiente)	60
Debido a la política de la institución (dogmatismo y/o resistencia a planes innovadores, tendencia al principio del menor esfuerzo, preferencias debido a recomendaciones de personal deficiente <u>mente</u> calificado, etc.)	45
Ninguno	9

(*) Se podía elegir más de una opción.

En este apartado es importante señalar que el 60 % de los egresados no buscó trabajo. Si se toma en cuenta que la gran mayoría labora en Instituciones de Educación Superior y los requisitos solicitados para obtener el empleo son el grado académico y el promedio, se podría pensar que el A.G.E. a través de los maestros y egresados, ha sido útil para la rápida ubicación de estos psicólogos en el campo de trabajo; sin embargo, el A.G.E. no provee las habilidades y conocimientos necesarios para el desempeño profesional, pues el encuestado dice obtenerlos durante su desempeño laboral.

Apartado D. Este apartado nos provee de información acerca del rol, status y satisfacción laboral del encuestado dentro de su trabajo actual

Pregunta 32. De las personas que respondieron al cuestionario, el 40% asevera tener bajo sus órdenes al menos a una persona.

Tipo de Personal Subordinado	Frecuencia*
Profesionales	32
Técnicos	12
Empleados	15

(*) Se podía elegir más de una opción.

Pregunta 34. A continuación se ofrece un listado con los puestos del superior inmediato al encuestado.

P u e s t o	No. de Personas
Jefe de Departamento	30
Coordinador	20
Jefe de Sección	10
Jefe De Area	9
Responsable del Nivel de Prácti- cas de Laboratorio	5
Subdirector	5
Profesor	4
Director	3
Jefe de Maestría	3
Responsable del Area Básica	3
Sin superior inmediato	3
Gerente	2
Jefe de Módulo	2
Investigador	2
Coordinador General de Estudios Profe- sionales	1

P u e s t o	No. de Personas
Jefe de Canalización	1
Jefe de Especialización	1
Jefe de Planes de Mejoramiento	1

Pregunta 35. A continuación se presenta un listado en el que se señala la preparación académica que posee el superior inmediato del encuestado.

Preparación Académica	Frecuencia
Licenciado en Psicología	49
Doctor en Psicología	18
Maestro en Psicología	15
Profesional	5
Licenciado en Administración de Empresas	3
Pasante de Psicología	3
Posgrado en Medicina	2
Contador Público	1
Doctor en Biblioteconomía	1
Ingeniero Civil	1
Maestro en Comunicaciones	1
Médico	1

Pregunta 36. Con esta pregunta se recaba información acerca de las actividades que realiza el encuestado en su empleo actual, así como la importancia que les atribuye.

A c t i v i d a d e s	Grado de Importancia de Actividades				
	1o. Frec.	2o. Frec.	3o. Frec.	4o. Frec.	5o. Frec.
Docencia	38	25	25	8	2
Diseño, elaboración e implementación de programas y material didáctico	25	29	10	3	--
Investigación	22	18	8	6	1
Actividades secundarias en la docencia (calificación de exámenes y tareas, control de actas y/o instrumentos, redacción de informes)	7	1	1	1	--
Selección, supervisión y capacitación de personal	3	3	4	2	--
Difusión Cultural	2	7	2	2	--
Entrevistas, terapia y orientación	2	4	4	3	4
Actividades Administrativas	1	2	6	1	3
Operaciones crediticias	1				

Pregunta 37. Este reactivo pretendía esclarecer las funciones que desempeña en su trabajo el encuestado; empero, resultó poco clara y hubo confusión en las respuestas, que fueron similares a las de la pregunta No. 36, motivo que llevó a su anulación.

Pregunta 38. Se planteó esta pregunta a fin de averiguar el grado de interdisciplinariedad que tiene el egresado del A.G.E., en su desempeño profesional, obteniéndose los siguientes resultados:

Trabaja	Frecuencia *
Individualmente	43
En equipo con otros psicólogos	71
En equipo con otros profesionales o técnicos	29

(*) Se podía elegir más de una opción.

Pregunta 39. Las respuestas a esta pregunta proveen información acerca de los profesionales o técnicos con los que laboran los encuestados.

El egresado del A.G.E. labora con	Frecuencia
Pedagogos	7
Administradores de Empresas	6
Médicos	6
Ingenieros	4
Economistas	3
Sociólogos	3
Antropólogos	2
Lic. en Biblioteconomía	2
Biólogos	2
Lic. en Ciencias de la Comunicación	2
Historiadores	2
Profesores de Educación Primaria y Preescolar	2
Químicos	2
Trabajadoras Sociales	2
Veterinarios	2
Actuarios	1
Bioteristas	1
Contadores Públicos	1

El egresado del A.G.E. labora con	Frecuencia
Diseñadores	1
Enfermeras	1
Farmacobiólogos	1
Geógrafos	1
Lic. en Nutrición	1
Odontólogos	1
Operadores	1
Pasante de Licenciatura en Ciencias de la Educación	1
Pediatras	1
Politólogos	1
Psiquiatras	1
Lic. en Relaciones Comerciales	1
Secretarías	1
Técnicos en Medios Audiovisuales	1
Terapeutas de Lenguaje	1

Esta pregunta fue contestada solo por 28 personas

Pregunta 40. De los diversos aspectos adquiridos en el A.G.E. que han contribuido al desempeño profesional del egresado, se presenta un listado:

Aspectos útiles	Frecuencia
Aspectos metodológicos	43
Conocimiento de materias académicas	11
En la investigación	5
Preparación teórica	5
En diseño de programación	4
En conocimientos de procesos básicos	3
En diseños experimentales	3
En investigación bibliográfica	2
En el mantenimiento de una actitud crítica	2
En conocimiento del método científico	1

Aspectos útiles	Frecuencia
En conocimientos generales en Psicología Experimental	1
En la docencia	1
En la elaboración de reportes	1
En familiarización con revistas en psicología	1
En una formación metodológica y sistemática	1
El grado de pasante para poder trabajar	1
En implementación de procedimientos para la enseñanza	1
En lecturas novedosas	1
En obligar a leer en inglés	1
En observación de la conducta	1
En el ritmo de estudio y tecnología educativa	1
En ubicación de problemas relacionados a la psicología	1
Ninguno	14

A esta pregunta sólo respondieron un total de 94 personas.

Pregunta 41. Las técnicas o métodos auxiliares de otras profesiones que el encues-
tado considera necesarios para el desarrollo de su actividad labo-
ral, se enuncia a continuación:

Técnicas o Métodos de:	Frecuencia
Computación	16
Matemáticas	13
Electrónica	10
Estadística	8
Sociología	6
Administración de Empresas	5
Filosofía	5
Ciencias Sociales	4
Economía	4
Pedagogía	4
Farmacología	3
Información Educativa	3
Programación	3
Bioquímica	2
Fisiología	2
Historia	2
Manejo y cuidado de ratas	2
Medicina	2
Tecnología de la Enseñanza	2
Teorías de la Evaluación	2
Antropología	1
Biología	1
Ingeniería Industrial	1
Lingüística	1
Neurología	1
Política	1
Psiquiatría	1
Técnicas Audiovisuales	1

Pregunta 42. En sus respuestas, el 49% de los encuestados reporta que modificaría el tipo de actividades que actualmente desempeña, si esto estuviera dentro de sus posibilidades.

Pregunta 43. Los cambios que proponen se presentan en orden de importancia.

Cambios Propuestos	Frecuencia
Apoyar e impulsar la investigación	29
Capacitar permanentemente a los profesores	8
Enfatizar más los aspectos prácticos que teóricos	7
Hacer más eficiente la programación y elaboración de materiales académicos	7
Promover un mejor nivel académico	7
Incrementar el uso del sistema computarizado	4
Reducir las horas de docencia	3
Crear comités de asesoría	2
Delegar tareas administrativas	2
Desarrollar un buen reglamento de trabajo	2
Dar mayor libertad en propuestas e implementaciones educativas	2
Evaluar el currículum de la Facultad	2
Eliminar el burocratismo	1
Evaluar el Sistema de Universidad Abierta	1
Promover un departamento de salud mental	1

Esta pregunta fue contestada sólo por 46 personas.

En este apartado la gran mayoría de los egresados afirma que sus superiores inmediatos son mandos intermedios dentro de las diversas instituciones en que laboran, los cuales generalmente son profesionales de la psicología. Sólo tres personas reportan no tener un superior inmediato.

Ahora bien, el 40% de los encuestados reporta tener personal bajo sus ordenes. Las actividades más frecuentemente desarrolladas en su trabajo actual son:

- 1) docencia,
- 2) diseño, elaboración o implementación de programas y material didáctico, y
- 3) investigación.

Estos resultados parecen paradójicos debido a que, a primera vista el A.G.E. cumple con los objetivos fundamentales para los que fue creada; sin embargo, es difícil afirmar que su currículum sea el causante directo del logro de estos objetivos, ya que en otras preguntas los encuestados señalan que adquirieron la mayoría de sus conocimientos y habilidades durante su desempeño profesional.

Al investigar el grado de interdisciplinariedad al que se ve sujeto el egresado dentro de su campo laboral se observa que es mínima, lo que vuelve a señalar el aislamiento endémico al que se ha visto sometido tradicionalmente el psicólogo.

Por otra parte, parece ser que la mitad de los encuestados se encuentran de manera general satisfechos con el tipo de actividades que realizan, ya que sólo el 49% manifiesta el deseo de modificarlas.

Aún a riesgo de parecer reiterativos y una vez hechas las anteriores descripciones, pasemos a manifestar una serie de consideraciones globales que creemos conveniente introducir aquí y que se fundamentan a partir de la información proporcionada por el universitario que cursó materias que lo ubicaron como alumno del área de Psicología General Experimental; información recolectada como ya anteriormente se mencionó por medio de la aplicación de un cuestionario específicamente elaborado para conseguir la caracterización de los alcances y limitaciones de esta área iniciada en el capítulo anterior.

Así, de acuerdo a los testimonios expresados por el encuestado podemos afirmar que éste mantiene una buena relación académica con la facultad, en términos de créditos requeridos y tiempo de titulación; no obstante que en los estudios extra-carrera muy poca gente ha llegado a concluir una maestría y un doctorado, quedando en evidencia el supuesto puente entre la licenciatura y la maestría que debería existir según uno de los puntos del proyecto del área (ver apéndice A) y que muy probablemente sea reflejo de eventos dignos de estudio.

Por otra parte, la gran variedad de temas de tesis y campos de investigación que se reportan resultan tan heterogéneos que no sólo impide una clasificación, sino que además hace patente la ausencia de una actividad científica comprometida y planeada, más bien parece que esa tarea científica se da en un vacío social: cada quien investiga lo que más le place.

La psicología no podrá avanzar sino hay entre otras cosas, una clara defi-

nición de líneas de investigación que se encuentren enmarcadas en una comunidad científica comprometida en la formación de una sociedad justa. El neutralismo científico no existe y aquellos que sustentan esta postura sólo detienen el adelanto de la disciplina que conocen, además de contribuir al anquilosamiento de su sociedad.

A su vez, no parece existir una suficiente interdisciplinariedad, a pesar de que la mayoría de las investigaciones se llevan a cabo en la Facultad de Psicología UNAM, lo cual resulta importante destacar, ya que actualmente un profesional aislado, no podrá hacer nada debido a que es alguien especializado en un campo que hace necesaria su comunicación con otros profesionales para que no disminuya su influencia y eficiencia en la sociedad, permitiendo esto un mejor aprovechamiento de sus conocimientos aunados y compartidos con otros. Esta circunstancia nos da oportunidad de señalar nuestra postura en pro de una investigación interdisciplinaria que además no limite sino que fomente y ayude a cambios estructurales hacia una sociedad crítica, racional y revolucionaria.

Continuando con las consideraciones, resulta significativo el hecho de que la mayoría de los egresados realiza o realizó actividades docentes sin ser el área la que le proporcionó tal formación; nuestra interpretación al respecto es que por desgracia se "aprende" esta actividad en la práctica, en los lugares en donde se imparten las clases (generalmente escuelas de enseñanza superior) ocasionando efectos negativos en la instrucción académica tanto del que aprende como del que enseña. El enseñar y el aprender no debe tomarse a la ligera y mucho menos cuando se sabe que el costo de cada universitario implica sacrificar el acceso de diez niños a la educación primaria

(Latapí, 1973), sacrificio que aparte de ser injusto no es aprovechado, pues ¿ vale la pena que alguien se quede sin estudiar para que al final de cuentas el que tuvo el privilegio de tener una profesión asuma el papel de un pseudo o cuasi profesional ?

En cuanto a datos concernientes a publicaciones, conferencias, membresía a asociaciones, etc. el egresado mantiene un nivel deficiente, pues de 195 _ investigaciones que se reportan sólo 43 han sido publicadas, ¿ Es qué acaso no se reporta lo que se investiga? Y sólo 18 personas pertenecen actualmente a alguna asociación profesional. ¿ No es ésto un índice más de aislamiento _ profesional ? Mientras que el 56% afirma haber participado como conferencista; y otra vez aquí se encuentra el mismo problema detectado en los temas de tesis y de investigación, no hay homogeneidad en ellos; este dato, como observación crítica resultaría más valioso si se hiciera un estudio comparativo _ preciso entre el tipo de curso que llevó el conferencista y el contenido de su conferencia, sin embargo, por el momento sólo queda señalado.

Por otra parte, el conocimiento que el encuestado tuvo del área en el momento de ingresar a ella, realmente deja mucho que desear, pues se desconocían los objetivos reales a los que se avocaba, y esto es claro en las respuestas que se dan en el cuestionario. Esto constituye un reflejo más de un área mal _ planeada con estudiantes desinformados con respecto a la misma no obstante su activismo académico.

Pasemos al exámen de la evaluación que se hace sobre aspectos como: material impartido, contenido de cursos, técnicas didácticas, disponibilidad de materiales, etc.; ante esto los encuestados en su mayoría no están satisfe---

chos del funcionamiento del área, lo que nos lleva a plantearnos lo siguiente: o no se definió con claridad los medios necesarios para el logro de los fines perseguidos o bien las autoridades responsables no los proporcionaron, planteamientos que por el momento sólo quedarán formulados pero que se retomarán más adelante.

Respecto al apartado de datos laborales, éste permite hacer notar que el sueldo en el que fluctúa la mayoría de estos egresados está entre \$15,001.00 a \$20,000.00 cifra realmente difícil de considerar como un buen salario para un profesional que ocupó 16 años de su vida en "educarse" y específicamente un año y medio para "especializarse" en la investigación y en la docencia dentro de la disciplina psicológica; aunque parece ser, existe la ventaja de una rápida localización de trabajo, pues el 60% no lo buscó y otro buen porcentaje ocupó poco tiempo en esta búsqueda .

¿ Esto quiere decir acaso que el egresado está dispuesto a percibir un pobre salario por su trabajo con tal de realizar tareas de investigador y docente ?

Un profesional debe contar con la suficiente capacitación y experiencia en su especialidad para exigir y obtener un sueldo de acuerdo con su categoría, además de que la sociedad debería comprometerse con su ubicación laboral.

Ahora bien, en términos generales, el rol en el trabajo del encuestado presenta características que son acordes a los objetivos del área, aunque se reporta que las habilidades y conocimientos para su desempeño en el campo laboral se adquirieron fundamentalmente en éste; y si tomamos como índice de satisfacción el sentirse a gusto o conforme con las tareas que realiza, entonces

se puede decir que hay un buen nivel de satisfacción laboral, aunque se ocupen puestos subordinados.

Así, con todas las anteriores consideraciones sobre los datos arrojados por nuestro instrumento, creemos que es digno de reconocer y aplaudir con vigor los logros alcanzados por el egresado en su desarrollo profesional como psicólogo general experimental cuando ha tenido que desenvolverse en un área que hasta el momento no ha dado muestras claras de funcionar dentro de lo que pudiera concebirse como una entidad educativa que se ha preocupado por definir con claridad los fines a los que se orienta su acción, desentrañando los mejores medios para alcanzarlos. No bastan todas las buenas intenciones que pueda tener el área para con sus estudiantes, sino considera y elabora las estrategias necesarias que la conduzcan a la formación de un universitario al final de su carrera sea un profesional capacitado dentro de su especialización.

Preguntémonos ahora: ¿cuáles son las causas que han propiciado esta situación? ¿por qué un área de licenciatura tiene por objetivo crear docentes e investigadores? ¿por qué presenta características como las hasta aquí evidenciadas? Las respuestas a estas interrogantes pueden surgir a partir de un examen histórico, ya que asumimos la postura de que la explicación de cualquier hecho presente puede encontrarse en sucesos acaecidos en el pasado.

Pasemos pues sin perder de vista el objetivo del trabajo que nos ocupa y continuando con nuestro esquema metodológico a desarrollar una historia descriptiva del área que posibilite la explicación de los problemas particulares que la afectan.

III. ORIGEN Y FUNDACION DEL AREA DE PSICOLOGIA GENERAL EXPERIMENTAL (A.G.E.)

El origen de cualquier evento obedece obviamente a un sinfín de factores _ que se conjugan y se interrelacionan para dar lugar a mecanismos que conducirán a transformaciones de lo ya existente, y esto sucede no sólo en ambientes naturales, sino también se deja sentir en ambientes sociales, así se hable de campos culturales, educativos, políticos o económicos.

Ahora bien, para conocer clara y profundamente dentro del contexto de educación superior que es lo que lleva a las autoridades de una institución de _ este género a realizar reformas al plan de estudios de una carrera, esto nos conduciría a consideraciones sociológicas, económicas y políticas tanto del _ país como de la institución en donde se generó el cambio, pues estos tres factores de una o de otra manera siempre entran en juego determinando un modelo o programa educativo, aunque no siempre sea el mejor (Villarreal, 1980; Tün--nermann, 1980).

Tomando en cuenta lo anterior, se considera que los factores antes mencionados (políticos, sociales y económicos) también determinaron la formación _ del área de Psicología General Experimental (A.G.E.) de la Facultad de Psicología UNAM, pues no por ser un área de especialización y por tanto un pequeño sector de nuestro sistema educativo nacional, escapa a la influencia de dichos factores.

Así, teniendo presente los objetivos que pretendía y considerando su currí

culum, el cual intenta dotar a sus egresados de una solidez académica necesaria para un ejercicio profesional eficiente en la solución de problemas de su competencia aunado a los problemas que a lo largo de esta tesis se han señalado, nos ha parecido una deficiencia bastante seria el que hasta el momento no se haya formalizado su historia.

Por estas razones presentamos en este capítulo un conjunto de datos y documentos (entrevistas, síntesis del proyecto constitutivo del área, planes de estudio, integrantes de los Consejos Técnico y Universitario quienes aprobaron su formación, jefes del Departamento de Psicología General Experimental y Metodología y coordinadores del A.G.E.) que intentan formar una historiografía del área. Una historia descriptiva, factográfica de hechos particulares que componen el origen, funcionamiento y desarrollo de ésta.

Sabemos que la historia más difícil de escribir es la historia inmediata, no sólo por que es inevitable una implicación directa en los hechos, sino también por paradójico que pueda parecer, es más difícil disponer de fuentes más o menos elaborados; no obstante esto y teniéndolo presente, creemos que el objetivo que nos ocupa hubiera quedado mutilado sino hubiésemos iniciado la realización de esta historia. Pasemos pues a su desarrollo.

1. Primer Paso en la Búsqueda de los Orígenes del A.G.E.

Consideramos que un primer paso hacia la aproximación de esta meta debería dirigirse hacia la captación de información mediante una entrevista estructurada realizada a personas clave que fueran capaces de facilitar suficiente ma

terial informativo que no pudo encontrarse a través de otros medios y que era de gran valor para nosotros. A continuación señalamos la metodología seguida para tales fines.

1.1. Planteamiento del problema

Esta investigación se avocó a la captación de información sobre el A.G.E. en cuanto a los siguientes puntos:

- Los principales motivos que originaron la idea de formarla;
- Su objetivo principal;
- Fecha de inicio del movimiento que le dió origen;
- Las personas que encabezaron este movimiento;
- Los problemas que se tuvieron que sortear para lograr su formación;
- Quién aprobó su formación y bajo qué condiciones, y
- Fecha en que queda oficialmente establecida.

1.2. Tipo de estudio

Fue un estudio de carácter exploratorio que intentó obtener información -- que posibilitara la inferencia de los eventos responsables del fenómeno que nos interesa.

1.3. Sujetos

Se recurrió a personas que por comunicación informal se sabía habían juga-

do un papel importante en la formación del área, adquiriendo así, el carácter de informantes clave.

La selección de estos informantes también se vió determinada por su accesibilidad, su carácter cooperativo e interés mostrado a nuestro trabajo. De tal manera las personas elegidas fueron:

- Como representantes de los maestros en aquel movimiento se entrevistó a:
Dr. Gustavo Fernández Pardo, y
Lic. Jorge Martínez Stack.
- Como representantes de los alumnos se entrevistó a:
Lic. Germán Álvarez Díaz de León;
Mstro. Luis Emilio Cáceres Alvarado, y
Lic. Karin M. Wriedt Runne.

1.4. Materiales y elaboración de los instrumentos

Se elaboró una entrevista estructurada por considerarse la técnica más idónea para el logro del objetivo deseado, ya que este instrumento permite captar información abundante y básica sobre todo cuando ésta es escasa y además no puede conseguirse por otras técnicas.

Como se sabe para la entrevista estructurada es necesario contar con una guía de preguntas abiertas (Rojas, 1979), las cuales en esta investigación fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles fueron los principales motivos que originaron la idea de formar el área de Psicología General Experimental?

2. ¿Cuál era el principal objetivo de crear dicha área?
3. ¿En qué fecha se podría ubicar el inicio de este movimiento?
4. ¿Quiénes encabezaron dicho movimiento?
5. ¿Qué tipo de problemas se tuvieron que sortear para lograr su formación?
6. ¿Quién aprobó su formación y bajo qué condiciones?
7. ¿En qué año quedó oficialmente establecida?
8. Actualmente ¿cuáles son los objetivos del área y en qué medida se cumplen?
9. ¿Qué opinión tiene ahora acerca de esta área?

La información se recopiló empleando una grabadora con el fin de captar _ todo lo que el entrevistado decía y posteriormente realizar la transcripción y análisis de las entrevistas. Cabe mencionar que antes de realizarse la aplicación de este instrumento se consultó a personas con experiencia en su elaboración, tales como: el Lic. Jaime Guerrero y el Lic. Jorge Martínez.

1.5. Desarrollo de la investigación

Una vez localizado al informante clave se solicitaba su colaboración, describiéndole brevemente el objetivo que se pretendía y la importancia de la entrevista; acordándose una fecha posterior para llevarse a cabo el encuentro _ concertado.

Dentro de un contexto de confianza se llevaron a cabo las entrevistas, pasando posteriormente a una transcripción de las mismas con el fin de que es to sirviera para su futura edición y análisis.

Creemos que es oportuno señalar aquí que si bien era cierto que se llevaban preguntas guías, en algunas ocasiones se formularon preguntas adicionales por considerarlo necesario. Hecha la anterior aclaración pasemos a la presentación de las entrevistas.

*1.6. Descripción de las entrevistas realizadas
a personas vinculadas con el A.G.E.*

DR. GUSTAVO FERNANDEZ PARDO. PROFESOR DE TIEMPO COMPLETO ADSCRITO AL DEPARTAMENTO DE GENERAL EXPERIMENTAL, POSGRADO, EN LA FACULTAD DE PSICOLOGIA U.N.A.M.

¿ Cuáles fueron los principales motivos que originaron la idea de formar el Area de Psicología General Experimental ?

--- Bueno, el primer motivo que tuvo es que yo quería ser famoso y nombrado y cosas así por el estilo y entonces, no hallaba que estupidez hacer para que las gentes hablaran de mí. Ese fue el primer motivo.

El segundo motivo, era que yo creía y sigo creyendo, que la calidad del producto de esta escuela, o sea, el estudiante terminado o recibido, es uno de los peores de la historia del mundo; y creo que ha ido empeorando conforme aumenta el número. Este es el apotegma Fernández: "Cualquier aumento en el número trae aparejado una disminución en la calidad". La única manera que yo veía de impedir que los alumnos siguieran saliendo cada vez más estúpidos, porque desmotivados han estado siempre, era mejorar la calidad de la enseñanza. Yo creía que la calidad de la enseñanza se mejoraba teniendo mejores maestros; entonces, Germán Alvarez y yo, pensamos que la mejor manera de tener buenos maestros era crear un área o una especialidad. Especialidad en la cual se pudieran formar los futuros maestros de esta escuela; maestros no de todas las áreas, porque en aquellos tiempos, Industrial o Clínica no nos interesaban mucho, pero sí maestros del área básica y de ciertas materias aledañas o cercanas al área básica, como por ejemplo, Estadística, Fisiología, etc.

Entonces, le propusimos a Luis Lara la creación de un área experimental, que es la vergüenza más grande de mi vida, pero, bueno.

El hecho es que Luis Lara, que siempre fue demasiado bueno y complaciente conmigo, aceptó y creó el área. Para esta área se juntaron los mejores maestros con que se contaba en aquellos tiempos en la escuela de psicología a finales de setenta y tres y principios del setenta y cuatro, con excepción mía, por supuesto. Pero quitándome a mí, casi todos eran excelentes maestros. Hasta la fecha no son los peores los que están dando clase en el área. Claro, en la actualidad todos somos pésimos, pero no los peores de los pésimos los que están en el área.

La cuestión está en que al área empezaron a entrar, al principio, personas

que tenían buena motivación y eso me hizo creer a mí por lo menos, que el área tenía una función por cumplir. Desde luego, hubo que hacer ciertos enjuagues. Como siempre, uno no se puede salir con la suya; entonces, el "Rabos" o sea, Roberto Alvarado, propuso, por alguna razón, que había que darle un cierto aspecto educativo y que por lo tanto, había que enseñar Tecnología de la Enseñanza. La Tecnología de la Enseñanza es una pendejada, pero pues de todos modos se enseñó Tecnología de la Enseñanza para que pudiera funcionar el área. Y creo que esos son los motivos que originaron el área; por supuesto, el fracaso ha sido absoluto, afortunadamente.

¿ Eran objetivos del área formar investigadores y profesores ?

--- Sí, yo era muy estúpido. Yo creía que, en 1973 por lo menos, cuando Luis Lara estaba aquí, esto era una escuela; ahora ya no lo es, por supuesto, pero en aquellos tiempos sí era una escuela. Entonces, uno tenía derecho a pensar que con el tiempo iba a haber investigadores, que la Psicología aunque no era una ciencia ni lo va a ser nunca, y esto ya lo decía yo en aquellos tiempos, por lo menos iba a tener cierta posibilidad de que se investigaran algunos aspectos; entonces, la creación de investigadores sí era nuestra tirada. Nosotros sí creíamos que con el tiempo, de esos profesores selectos, iban a salir los que se dedicaran a la investigación.

Espero haber fracasado tan rotundamente en esto como en lo anterior, o sea, espero que hayan salido los más imbéciles investigadores y los peores profesores de esa área; para no sentirme tan solo, por lo menos.

¿ En qué fecha se da este inicio y formación del área ?

--- El inicio y la formación del área, se dieron entre finales del setenta y tres y principios de setenta y cuatro; esto lo tengo más o menos claro porque ... Dios me castigó debidamente con un infarto a mediados del setenta y cuatro; es decir, no se puede impunemente hacer una estupidez de éstas.

Hablabas de maestros de prestigio, buenos maestros y también de cierto tipo de

alumnos. ¿ De entre ellos, quiénes contribuyeron en mayor medida a formar el ___
 área ?

--- Bien, de los alumnos, no voy a hablar de Germán, porque Germán es mi amigo ___
 y entonces, todo lo que diga va a ser inútil; pero por ejemplo, estaba Julió
 Varela y Julio es ... espero que siga siendo mi amigo, porque yo lo respeto
 y lo quiero mucho y es una persona muy valiosa. Estaban por ejemplo, el ___
 Wimmy, bueno no se ... Jorge Hernández; había algunos alumnos de primera, ___
 había claro, nunca faltan las muchachitas que se pegan creyendo que ... pe-
 ro de esas mejor no hablo, porque ya no hay porque hablar mal de nadie.
 De los maestros sí había algunos buenos, como por ejemplo, Jorge Martínez ___
 Stack que es bueno, Molina es bueno; creo que con el tiempo se han deterio-
 rado, como todos ¿No? Pues el alcohol hace daño.
 Pero yo respeto a los dos Jorges. No comparto sus estúpidas ideas, pero, ___
 son gente que merecen todo mi respeto, son gente dedicada, motivada, que ___
 trata de hacer bien las cosas y aunque yo no estoy de acuerdo con ellos, yo
 respeto lo que hacen. Ellos son dos ejemplos, pude haber dado más, pero con
 ellos me quedo.

¿ Qué problemas enfrentaron al formar el área ?

--- El primer problema soy yo, o sea, yo tenía mucha prisa, todavía soy ferozmen-
 te competitivo; ahora ya no tengo tanta prisa, y en aquellos tiempos era es-
 túpidamente hostil y agresivo. Ahora ya nada más soy innecesariamente soez;
 pero en aquellos tiempos, aparte de lépero era yo agresivo, entonces, todo
 fue crear problemas, y además la actitud paternalista que tenía yo obstacu-
 lizó en mucho la cuestión.
 Creo que todos los problemas se pueden resumir en mí, porque todos los maes-
 tros que cooperaron: Luis Castro, Lola, todos los demás lo hicieron bien y
 de buena fé. Yo creo que yo fui ... y les digo: Dios me castigó; en menos ___
 de un año ya me había dado un infarto.

Nos decías que el Dr. Luis Lara Tapia aprobó la formación de esta área. ¿ Bajo
 qué condiciones?

--- Ninguna, ninguna, ésa es una cosa que hay. Luis es mi amigo, claro, y van a decir como dicen: "Es que eres un irracional y le tienes afecto a Luis y Luis es un hijo de la phingada". No importa si es o no es, pero aprobó la formación del área sin ninguna condición.

Bueno Gustavo, es todo lo que te queríamos preguntar, muchas gracias.

--- No hay de qué jóvenes.

LIC. JORGE MARTINEZ STACK. JEFE DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA GENERAL EXPERIMENTAL Y METODOLOGIA EN LA FACULTAD DE PSICOLOGIA U.N.A.M.

¿Cuáles fueron los principales motivos que originaron la idea de formar el Area de Psicología General Experimental?

--- Bueno, creo que como en toda organización educativa característica de nuestra escuela, se podría hablar de las razones oficiales y de las razones no oficiales, creo que en este caso las razones más importantes fueron las no oficiales. Si ustedes han leído la documentación donde se fundamenta la creación del área, verán que lo que se plantea como la razón principal para la creación de esta área será la formación de un tipo de profesional que supuestamente la escuela no estaba preparando, que era el aprendiz de investigador, de docente y con este tipo de cosas se pretende dar una característica profesional al área; en términos de buscar la capacitación profesional en esos aspectos, docencia e investigación. Sin embargo, esta justificación se busca después, no antes; creo yo que fundamentalmente el área surge como una necesidad inmediata que tuvieron una serie de alumnos que en aquel entonces eran bastante influentes en la escuela, por continuar cierto tipo de información más afín, más acorde con sus intereses personales, de hecho, de la primera generación la inmensa mayoría trabajaba ya en la escuela y lo que plantearon era de que ellos no veían ninguno de sus intereses satisfechos en las áreas existentes entonces. Así, por un lado, se plantea como producto de una presión estudiantil la creación de esta área, y por otro lado, tuvo mucho que ver la personalidad de Gustavo Fernández, ya que era una persona muy allegada a este grupo de muchachos y él fue el que lideró desde el punto de vista docente la creación de esta área.

Después se buscaron las justificaciones que aparecen formalmente. Pero ¿No sé si ustedes saben la historia de los grupo piloto?

No, ¿En qué consistían?

--- Incluso antes de mi generación, había ciertos alumnos organizados que tenían cierto peso en la escuela, que no veían satisfechas sus necesidades particulares y sus intereses personales en el currículum que estaban llevando. Entonces, lo que hacían era proponer grupos de materias con la orientación y contenidos que ellos decidían con la asesoría de algún profesor y se creaban los

grupos piloto. Creo que la creación del área fue una especie de formalización de los grupos piloto, siempre era un grupo especial, había problemas para las calificaciones. Hasta donde recuerdo, después de la institución del Área General Experimental ya no hubo grupos piloto; entonces creo que las razones fundamentales fueron: estudiantes organizados, intereses que no satisfacía el currículo, la propuesta de organizar un currículum especial para ellos.

Así, la justificación vino después.

¿ Podemos decir que los objetivos oficiales del área fueron los de crear investigadores y profesores ?

--- Se manejaron muchas cosas y si revisamos un poco la historia, siempre ha habido una gran confusión respecto a cuáles son los objetivos; recuerdo que Luis Lara, en aquel entonces director, decía: "Estos muchachos necesitan capacitarse para que los podamos aprovechar en la escuela". Entonces, si consideramos la opinión del director como oficial, el área era un centro de capacitación docente para los muchachos jóvenes de la planilla de profesores. Pero alguna vez se manejó, incluso en un documento, que los objetivos eran capacitar al estudiante en la solución de los problemas nacionales y de investigación, y dado que en aquel entonces empezó la explosión en cuanto a la creación de nuevas facultades y escuelas de psicología en el país, encajó muy bien.

Se planteó: "Dado que nuestro currículum actual no capacita docentes, no forma investigadores a nivel de Licenciatura, el área puede cumplir esos objetivos y así proporcionar a todo el país el personal capacitado". Entonces, depende mucho del momento histórico del que estemos hablando para poder decir cuáles fueron los objetivos oficiales que se manejaron del área.

Jorge, ¿Jugaste algún papel en la formación del área?

--- Dada mi formación en esta facultad, uno siempre ve con simpatía este tipo de esfuerzos, mi papel en relación a esto fue de apoyo, ahora, de una manera oficial en cuanto a la formación del área mi papel fue mínimo; lo único que

hice de manera formal fue a petición expresa de Gustavo Fernández que fungió en aquel entonces como responsable, la elaboración de los programas de algunas materias, específicamente de Motivación y asistir a algunas reuniones de organización, dar ideas sobre cuáles eran los requisitos de los estudiantes, pero fundamentalmente a nivel de opinión, nada formal.

¿ En qué fecha consideras que se dió la formación del área?

--- Una de las características de aquel entonces era el de no tener memoria en la facultad, en términos de que no hubo documentos, mentiría si dijese que fue en noviembre del año anterior, la única forma que tendría de precisar eso, sería preguntar a los muchachos de la primera generación cuando acabaron su sexto semestre, ya que a mediados de éste fue cuando empezaron a plantear este problema. Pero no podría decir con exactitud; ahora, esto se hizo rapidísimo, surgió el brote de inconformidad de algunos muchachos; estaba Germán, Meche, Julio, Wimmy, un grupo de estudiantes que tenían peso político en aquel entonces y no fue más allá de tres semanas, así que hubo una efervescencia: juntas, reuniones, propuestas; no fue algo que se dejara sentir y que se fuera desarrollando.

Entonces, ¿ Qué estudiantes encabezaron este movimiento ?

--- Los de la primera generación.

Y entre los maestros, ¿ Quiénes figuraban?

--- Serafín Mercado, bueno el fundamental fue Gustavo Fernández, dado que era el líder, el padrino intelectual de este grupo. Fue él quien aglutinó a todos los profesores en aquel entonces; estaba Luis Castro que tuvo un papel importante en el área, no recuerdo exactamente quiénes, como maestros trabajaron, pero el fundamental fue Gustavo Fernández.

En relación a lo académico, ¿Cómo eran esos alumnos de la primera generación ?

--- Había de todo, ahora ya con el tiempo recapacitando sobre todo en términos de mi actuación como profesor, éramos un grupo bastante desinformado, ignorantes y los planteamientos que se hicieron fueron fundamentalmente de los estudiantes, un centro de excelencia, un grupo elitista, los estándares que plantearon eventualmente para ingresar al área fueron muy altos, pedir la traducción del inglés, un promedio superior y un mínimo, dedicarse de tiempo completo, no tomar materias en otras áreas, eran bastante altos los requisitos y en las primeras generaciones se cumplieron. De acuerdo con eso se podría decir que eran los mejores estudiantes, sin embargo, ya en clase uno se da cuenta que hay de todo. Pero en términos generales podemos decir que sobrepasaban al estudiante promedio de la facultad de aquel entonces. Dado el contexto, creo yo que eran los mejores.

Entonces, ¿ Fundamentalmente el motivo fue más bien académico, una forma de protesta a un sistema que para ellos era tradicional, poco valioso académicamente?

--- Sí, pero el problema es que no se puede distinguir entre lo académico y lo político; de hecho, su planteamiento era una crítica a todo el sistema vigente en aquella época; cosa curiosa, sigue existiendo, lo único que ha pasado es que se han ido mejorando las cosas pero dentro de los mismos límites que en aquel entonces los muchachos criticaban. Ahora, qué tanto de académico es esto y qué tanto de político, es difícil de precisar; supuestamente, los planteamientos que se manejaron fueron obviamente académicos: mejor capacitación, información más actualizada.

¿ Cuáles fueron los problemas a los que se enfrentaron para lograr establecer el área ?

--- En términos administrativos la creación del área, en mi opinión, no fue gran problema, rápidamente se dió la autorización formal, en términos de actas. Sin embargo, hubo muchos problemas; de hecho, los sigue habiendo, pero fundamentalmente son de falta de planeación. El cambio de criterios de in-

greso variaba dependiendo de quién estaba al frente del área y no se fue consistente o sistemático en los planteamientos iniciales. Dada esta falta de planeación rápidamente los estándares se vinieron abajo, entonces, creo yo, que los problemas que podemos ver ahora en el área son producto de los problemas originales.

¿ Quién aprobó la formación del área y bajo qué condiciones ?

--- De acuerdo a la legislación universitaria, esto fue una propuesta que se presentó al Consejo Técnico y una vez que la aprobó, al Consejo Universitario; supuestamente todo estuvo en regla, se llevó a cabo el trámite necesario de Consejo Técnico a una comisión académica y de ésta a Consejo Universitario y fue aprobada.

Anteriormente el Area General Experimental tenía un jefe que estaba al frente de los problemas administrativos y académicos. ¿ Quién fue su primer jefe ?

--- Hasta donde recuerdo, el que estuvo organizando esto fue Gustavo Fernández, posteriormente estuvo Luis Castro, después una temporada Eduardo Márquez, incluso yo también tuve que ver y a últimas fechas Wimmy. Ahora, alguien responsable oficialmente no hubo; nunca hubo un nombramiento de Coordinador del Area General Experimental de manera oficial, siempre fue algo informal donde alguien se hacía responsable, incluso Juan José se hizo cargo de esto, pero era tal el problema que lo delegó al jefe del departamento.

Actualmente ¿ Crees que los objetivos del área son validos dada la situación en la que estamos viviendo para la Facultad de Psicología ? ¿ Crees que esos objetivos que le dieron origen aún se están cumpliendo ?

--- Creo que las condiciones históricas que justificaron la creación del área han desaparecido, no creo que esta área tenga objetivos, el hecho de que un grupo de profesores se junten o alumnos y se pongan objetivos no determina

Los verdaderos y en la actualidad no hay tales objetivos como para que podamos decir que se están cumpliendo o no. En otro sentido hablamos de objetivos, por ejemplo en mi caso el área me permite mantenerme estudiando cosas que me interesan, siempre estoy dando un curso nuevo y no tengo un programa definido, lo estoy constantemente cambiando; entonces, para mí cumple los objetivos. Sería cuestión de buscar los objetivos para ver si en realidad los cumple o no; ahora, por otro lado si pensamos que un estudiante en la facultad trata de cursar su Licenciatura de la manera más tranquila posible, el área está cumpliendo esos objetivos por que muchos alumnos se meten al área y rápidamente, sin mucho trabajo logran acreditar su licenciatura. Es decir, depende de qué entendemos por los objetivos del área, creo que ya no existen tales y que se han convertido en una especie de saco o bolsa de objetivos personales, creo que no puede contestarse la pregunta en términos de cuáles serían los objetivos porque los desconozco.

Quisiéramos saber tu opinión acerca del estado actual del área. ¿Consideras que debe haber un cambio? ¿En qué sentido?

--- Esas condiciones tan caóticas, llamándole así, permiten que los mejores estudiantes sobrevivan, porque dadas las condiciones de desorganización, si un estudiante que va a hacer las cosas bien independientemente de cualquier sistema se encuentra con que un buen medio para sobrevivir es encontrar los mejores profesores. Creo que habría que replantearse de una manera cuidadosa qué es lo que hay que hacer con esa área, por un lado, creo que muchos de los supuestos objetivos que persigue el área o lo que pretende desarrollar son cosas valiosas, pero tan valiosas que deben no nada más limitarse al Área General Experimental, sino que deben extenderse a toda la Licenciatura. Entonces yo plantearía, como algo a considerar, la posibilidad de que mucha de la orientación, intereses, propósitos, etc. del Área General Experimental original se hiciesen extensivos a todas las áreas. Por ejemplo, en los tres últimos semestres de la carrera en las distintas áreas de especialización hay materias metodológicas; supuestamente el entrenamiento del estudiante en aspectos metodológicos sería el objetivo fundamental del Área General Experimental, bueno, ¿Por qué no hacer extensivo este tipo de objetivos a aquellas materias? Yo creo que se podría plantear la desaparición del área

LIC. GERMAN ALVAREZ DIAZ DE LEON. JEFE DE LA COORDINACION DE DIFUSION Y COMUNICACION, EN LA FACULTAD DE PSICOLOGIA U.N.A.M.

¿Cuáles fueron los principales motivos que originaron la idea de formar el Área de Psicología General Experimental ?

--- Bueno, son varios, yo creo que los que se pueden contar y valen la pena, es el desconocimiento real por toda una generación de nosotros de una habilidad metodológica que la Licenciatura no nos estaba proporcionando y finalmente la estábamos consiguiendo informalmente con algunos profesores. Entonces, un grupo de profesores y alumnos planteamos la posibilidad de tener un entrenamiento más metodológico que los otros campos no nos estaban proporcionando; sobre todo las cuestiones de Análisis Experimental o cuestiones de aplicación que estaban bastante descuidadas en la parte de metodología. En concreto, todo lo que es metodología, análisis de varianza, factorial, casi nadie lo enseñaba.

¿Cuál fue el objetivo de crear el área ?

--- Había dos, y creo que en esa dimensión se puede evaluar el área: formar docentes e investigadores.

Había una fuerte emigración de gente a sacar doctorados. Hay datos que demuestran que la gente egresada de la Maestría y el Doctorado en experimental, eran muy pocos y no estaban viniendo a la Licenciatura, sino que estaban saliendo fuera. Yo creo que ése es un dato crucial para entender el área; en fin, se fue mucha gente de la escuela y tuvieron que meternos a dar clases a los laboratoristas y a la gente más joven; entonces, la creación del área estaba sobreponiéndose a un objetivo institucional de la Maestría y el Doctorado, que es formar docentes e investigadores, pero era una necesidad real y concreta de la facultad.

En cuanto a los egresados del área, de los cuales conozco bastantes, todo el mundo le ha llegado a la docencia o a la investigación, aunque su calidad no sea homogénea. En ese sentido, yo creo que el área cumplió sus objetivos.

integrándola a las demás, de tal forma que el entrenamiento metodológico del estudiante se viera mejorado. Otra cosa interesante, es que supuestamente uno de los objetivos del área sería capacitar a los estudiantes en aspectos de investigación, en la solución de problemas. Pero mi pregunta es ¿Por qué esto debe ser la especialidad del psicólogo experimental? ¿Solo porque elige esa opción en la facultad? Yo replantearla la existencia de un área en términos de la asimilación de sus objetivos, propósitos e incluso, algunos aspectos organizativos a las demás áreas de especialización, porque lo que veo es que en última instancia se está convirtiendo en una especie de propedéutico para los maestros, específicamente para las tres maestrías relacionadas con el área: Psicofisiología, General Experimental y Análisis Experimental. Entonces, se está convirtiendo en una especie de apéndice inferior; yo replantearía esto en términos de los aspectos que el área abarca de las demás áreas de especialización, porque hay cosas muy redundantes. En Social, por ejemplo, se pretende hacer que el estudiante realice investigación, entonces se repetirían muchos aspectos del Area General Experimental.

Otro aspecto es el que se refiere a la docencia, supuestamente una parte importante del currículum del área se refiere a materias tales como Tecnología Educativa, sin embargo, si revisamos lo que están desarrollando los profesores que dan esa materia, poco tienen que ver con la preparación o capacitación docente. Ahora, si tenemos un área de especialización especialmente dedicada a aspectos de Tecnología Educativa ¿Por qué nuestras materias no se desarrollan en el Area Educativa? Creo que cabe la posibilidad de desaparecer el área de manera formal pero integrando sus principales objetivos, propósitos y contenidos en las demás áreas de especialización.

Gracias Jorge, ¿Desearías agregar algo más ?

--- No, no tengo que agregar nada.

¿ Por qué fecha se inició el movimiento para la formación del área, lo recuerdas ?

--- La verdad no mucho. Creo que nosotros organizamos, digo nosotros pensando en Cáceres, Jorge Hernández, y otros compañeros. Nosotros organizamos la primer reunión para la enseñanza de la psicología, o algo así; de ahí, surgió una fuerte amistad con Gustavo y empezamos a platicar todos juntos. Ese congreso fue en 1973, como por abril, y el periodo creo que no es mayor de seis meses, o sea, que relativamente fue rápida la cuestión del área, en 1974. La conformación fue rápida: fue presentado el proyecto al Consejo Técnico, que nos lo aprobó y de ahí partimos. De hecho teníamos todo; teníamos la planta de profesores lo cual no gravaba lana a la facultad, supuestamente íbamos a tener apoyo para laboratorios y estaba la posibilidad de Coyoacán o incluso trabajar con los aparatos viejos que había aquí; aunque muchas investigaciones en aquella época no eran de aparatos, eran más de campo.

¿ Podrías mencionar algunos maestros y alumnos que encabezaron dicho movimiento ?

--- Tengo yo un escrito por ahí y sería cuestión de buscarlo. Se armó una comisión de profesores en la que estaba Gustavo Fernández, no estoy seguro si Serafín Mercado o Luis Castro y creo que Roberto Alvarado y Chucho Nieto. De alumnos estábamos: Karín, Mercedes Colchero, Cáceres y yo; me parece que éramos la comisión organizadora del área, la formal, pues en cuanto a la acción, todo mundo le llegó a ésta.

¿ Nos podrías hablar un poco acerca de esos maestros y alumnos inquietos por la formación del área ?

--- Bueno, conste que esto es subjetivo y no tengo ningún dato. Desde hace mucho, y mucho es Jalapa, hubo un pique entre Gustavo Fernández y Emilio Ribes por miles de cosas. Emilio definitivamente es el líder en cuanto a cuestión de conductismo en México y la aproximación teórica de Gustavo, de alguna forma, vivió más del lado del cognoscitivismo; primero conductista radical y luego dió el cambiazo para otra área.

El grupo de Texas, fundamentalmente Graciela Rodríguez, Serafín Mercado y muchos de ellos, trabajaron con Díaz Guerrero en su momento; de hecho fue la gente que armó el Área General Experimental en cuanto a profesores.

Entre los alumnos habíamos grupos de gentes con muchos intereses pero muy de limitados; algunas gentes para el área de Análisis Experimental de la Conducta, creo que en aquella época estábamos Julio Varela, yo, etc., por otro lado, el equipo de Jesús Figueroa, del rollo del estudio cognoscitivo; y esos fuimos los que armanos el área realmente.

Lo que descubrimos, tanto los de Chucho Figueroa como nosotros, fue que Estadística no sabíamos, Diseño no sabíamos; se había estado trabajando incluso en investigación y no teníamos la formación metodológica. El área como se quedó en aquella ocasión, es que permitió las dos opciones. Los nombres no nos interesaban, el membrete era el mismo y tenías garantizado en toda el área que cualquier materia tenía dos o tres aproximaciones y te increíbas con quien tú querías; o sea, no íbamos a tener una aproximación única durante toda el área, esa era la idea.

¿ Qué tipo de problemas tuvieron que enfrentar para lograr la formación del área ?

--- No hubo ningún problema, lo del área fue fácil. Creo que ahí habría que reconocer que hubo mucho apoyo del Dr. Lara para este proyecto y esto también de terminó que se apresurara la consolidación; o sea, de aquí del Técnico tuvo que pasar al Consejo Universitario, que es la parte ya burocrática, pero realmente la formación fue muy, muy rápida.

Entonces, como decías ¿La aprobación de esta área la realizó el Dr. Luis Lara Tapia ?

--- Sí, sí, definitivamente el Dr. Lara le dió mucho, mucho impulso a esto y por eso se consolidó muy, muy rápido.

¿ Puso el Dr. Lara Tapia algunas condiciones para el surgimiento de esta área ?

--- A nosotros no, al menos. La gente ha fantaseado mucho en cuanto a que iba a ser todo un grupo que balanceara el gran avance del conductismo en la escuela, esas son puras fantasías sinceramente.

Había problemas reales de que se nos había ido gente, que la escuela tenía un incremento grandísimo de alumnos, que se tenía que dar clase de Percepción, Teorías y Sistemas; en fin, una serie de materias a las que nadie les quería entrar. Había problemas con medición, con todo este tipo de materias y la idea era empezar a formar estos grupos.

¿ En qué año quedó oficialmente establecida el área ?

--- Creo que fue en 1974.

¿ Había requisitos para el ingreso al área ?

--- En un principio, o sea, en la primera generación, el inglés era obligatorio y nuestra idea era que entre más subiéramos nuestros requisitos menos gente podía entrar; incluso nosotros teníamos la idea de hacer un proyecto generacional, o sea, como está mal planteado el principio de formar docentes, etc., pues quedara la generación de nosotros y hasta ahí, pero se armó mucho drama y mucho tango. Yo recuerdo ahorita nombres: Víctor Vázquez, por ejemplo, fue de la gente que cuestionó seriamente lo elitista y lo que quién sabe que tanto del área. Ahora, por el ritmo de trabajo que nos tenían, era imposible que no manejaras más o menos el idioma, que no le dedicaras más o menos tiempo completo al área, etc. Para la primera generación era obligatorio el conocimiento del inglés, el promedio mínimo de ocho y no me acuerdo que otra cosa se pedía; pero todo esto se fue relajando, relajando.

Hasta donde yo sé, incluso por estatuto, tú tienes que estar regularizado para cursar cualquier área, no venir acumulando materias; sin embargo, en la práctica esto no es cierto. Se supone que de preferencia debes cursar nueve materias de un área, aunque esto es otro rollo; nosotros teníamos el caso de gente que estaba en otra área y tomaba materias del Área General Experimental y eso era un broncón. Nosotros no queríamos gente de otras áreas.

Hablando de requisitos, había uno sobre la materia de Taller de Tecnología

Educativa, ese taller estaba muy relacionado con la idea de la docencia. Tú sales como psicólogo, pero, ¿Te han enseñado a dar clases y todas esas cosas? En su inicio, Alvarado y otras gentes plantearon el rollo de objetivos, programación y cosas por el estilo para esta materia. Me parece que el Taller de Tecnología Educativa sólo con Roberto Alvarado se llevaba como tal.

La verdad es que yo me alejé del área, pues una bola de pendejos empezaron a dar clases y esta no era el área que queríamos nosotros, pero finalmente me grillaron para que diera clases en el área, sin embargo, hasta la fecha no me comparo con un Gustavo Fernández o un Luis Castro, o Serafín Mercado.

Bajó el nivel pero a lo bestia en esta área, a lo bestia literalmente y de hecho se fue la gente a la Maestría y a los Doctorados y nos dejaron el área volando; a excepción de los mártires, ¿No? El Stack, el Cabrer, que es la única gente; porque Serafín, Lolita, todos empezaron a salirse del área, de hecho lo pueden relacionar también con el cambio administrativo, pues todo mundo ocupó puestos administrativos dejando el área. Tuvimos nosotros un problema hace uno o dos semestres; como ésta no es "el área que yo inventé", yo no siento ninguna responsabilidad con ella, al menos como está ahorita, sin embargo, había el rollo de que no había maestros y que no vaya a ser el diablo que desaparezca esto y fui a convencer, por ejemplo, a Vicente García, a muchos de los taquilleros que dieran clase en el área, que era importante esto y volvió de vuelta a agarrar el área más o menos prestigio. Me acuerdo que anduvimos por ahí, sino me equivoco, Eduardo Márquez, Wimmy y alguien más, casi rogándole a la gente: "oye, vente a dar clase al área". Y quedaron nuevamente puros superstars ahí; nuevamente se hizo atractiva el área para los estudiantes, porque otro rollo es que la gente no sabe qué es el área o le tiene miedo: "no, ahí está grueso, hay puro chavo muy rudo", o creen que la gente deverás hace experimentos.

Hay que insistir con cosas más o menos aplicadonas que la gente este haciendo, de que no es nada más así, de cubículo, la gráfica y la madre, sino también tiene más cosas de aplicación, esto fue creo el semestre pasado o antepasado.

Yo sigo defendiendo la idea original del área: el promedio, que sea gente regular, que tenga casi tiempo completo para esto, que haya cierto dominio del idioma; una serie de requisitos que se relajaron al final y creo que es lo que ha perjudicado a esta área.

Germán ¿ Tú conoces los objetivos que tiene actualmente el área? ¿ Qué piensas

de esos objetivos? ¿ En qué medida se cumplen? y ¿ En qué medida son válidos en la actualidad ?

--- Los objetivos iniciales yo los inventé, ahora bien, lo único que yo tengo es el folleto que se dió al séptimo semestre hace algún tiempo, donde notas que es la total anarquía esta área: no tiene definido programa, no tiene definido nada, lo cual hace difícil que se evalúe.

Esto que se ha visto como un problema, yo lo veo como una virtud sinceramente; te dá la suficiente flexibilidad para poder sacar muchos productos. Si los productos tienen nombre, número de cuenta, se reciben, realizan su tesis y no obstante esta anarquía de la cual acusan al área, finalmente toda la gente que pasa por ella se recibe. Tal vez, porque tiene que trabajar en docencia y te piden el título, los créditos, etc.

De lo que me acuerdo, el último objetivo para el área es: " proporcionar como prioritario una formación metodológica, que te permita, como una opción, la docencia y la investigación ", creo que así se han difundido esos objetivos. La docencia es una forma de profesionalizar las cosas, sin embargo, la parte encomendada a esta formación de docentes e investigadores si es de estudios de posgrado, eso es por ley.

En cuanto a esto, y a reserva de lo que puedan ustedes confirmar, hay más profesores que alumnos en la Maestría y el Doctorado de experimental. Yo estoy en esa Maestría y la probabilidad de que una de esas gentes venga a dar clase a Licenciatura es bajísima; entonces, no está cumpliendo su función, ese es el otro gran problema, ya que no están proporcionando maestros para cubrir la básica. Por básica yo estoy entendiendo ahorita que nosotros tenemos materias que tienen que ver con nuestra área. Tenemos veinte o treinta aproximadamente y son las fundamentales: Introducciones, Motivaciones, Percepciones, etc., de las que tienen un impacto fuerte en la escuela.

Ahora, tocando otro aspecto, una cosa es formar un investigador y otra cosa es estar formando ayudantes de investigador, creo que son dos niveles diferentes. Por ejemplo, todas las escuelas particulares le entraron a lo comunitario, su modelo es según yo equivocado, pero se están enfrentando ya a lo comunitario, y tú sigues teniendo a la gente aquí en los salones, especulando; hay que tirar las ratas al carajo de aquí. Si haces científicos, a darle y bráale, pero no tienes por qué gastar millones de pesos en pseudoentrenar mu chachos. Muy discutibles los laboratorios.

En otro orden de cosas, hablar de un área experimental se me hace absurdo; la Psicología Experimental no es Psicología, según mi muy particular punto de vista.

Metodología supongo que cualquier área debería de dar, ya y en concreto para alguna cosa. Yo cambiaría radicalmente el modelo; quitaría la fragmentación de Introducción a la Psicología o Matemáticas, etc., y daría una cosa que se llama Metodología, precisamente, en donde daría yo Filosofía de la Ciencia, etc.

Lo que nos es común, lo que hace esto ser una ciencia, darlo de entrada y entonces, sí, que el muchacho opte por una terminal.

Pero creo que está mal planteado esto. Un remedio al final, después de todo, un remedio para el que no tuvo metodología. Creo que está mal planteada el área. Podríamos decir que la ventaja de esta facultad es que tienes todas las corrientes representadas en todos lados, esa es una ventaja. Pero el lío es que es una anarquía teórica, conceptual, metodológica, etc., etc., etc., y por cosas como esa es que existe el Área Experimental ... y que bueno que existe. Finalmente, yo estoy totalmente de acuerdo con ese caos; si tú pones parches ahorita, ponle que convenzas a los profesores del Área de Psicología Experimental, que tomen objetivos tal, tal y tal, que correspondan a los rubros a lo que dice la materia: matas tú el área. Matas algo que es la virtud de esta área, que es la genialidad de todas las gentes, que creo son gentes demasiado ... demasiado inventivas en cuanto a cosas. Y aparecen burócratas que siguen objetivos, evalúan, dicen tonterías de esas que son *i r n e l e v a n t e s*.

Mi opinión personal, tiende hacia la desaparición de áreas, definitivamente. El título que te dan es de Psicólogo por lo tanto, independientemente del área que se tenga, se debe entrar al problema, esas cuasi-especialidades de tres semestres, son falsas totalmente.

Creo que cualquier cambio que haya ahorita dificulta la revisión curricular. Creo que en igualdad de circunstancias debería quedarse la escuela como está. Hasta en tanto haya una investigación curricular real. El área es algo para poner a pensar a los planificadores . . .

Sin embargo, hasta que no haya una reforma curricular, yo dejarla al área como está. No tiene caso arreglar un área cuando toda la escuela está desorganizada.

No, no creo, ni creeré, ni aceptaré esa tontería de los objetivos; los objetivos se ponen cuando se tiene claro cuál es el objetivo terminal, y el objetivo terminal profesional de la carrera, no está determinado. Como no está

determinado el producto final, es válido que cada quien dé y haga lo que le dé su regalada gana en esta escuela, lo cual es imposible seguir haciendo. Ahora bien, este país no está planeado, también hay que partir de esto; este país nos dura seis años cuando mucho, y vuelve a renovarse toda la cosa. En ese sentido, creo que las únicas gentes serias que han planteado las cosas honestamente y con claridad, es Iztacala; cuando salí un libro de Ribes, Ta lento y todos ellos. Ellos son las únicas gentes que realmente han planteado honestamente las cosas. Su aproximación teórica unidireccional sería discutible, pero en cuanto a evaluar con una idea de la Psicología para el futuro, creo que son los únicos que lo han planteado muy en serio. En Iztacala sí tienen objetivos y todo eso, es decir, hay sectores prioritarios y hay habilidades.

¿Cómo enmarcar esas habilidades con productos? El psicólogo, si se sitúa como un trabajo de intelectual psicólogo. ¿Qué es lo que tiene que hacer? Tiene que hacer entrevistas, tiene que aplicar tal, tiene que medir, tiene que diagnosticar, y etc., etc.. ¿Qué problemas son? Salud, vivienda, ecología, etc., eso es. Como metodología me parece de lo más correcto; si se necesita un chavo que sepa diagnosticar, intervenir, etc., etc., etc., como habilidades genéricas; no estoy casado con el modelo de Iztacala, se los juro, pero se me hace la única cosa racional que he leído en los últimos tiempos. Si se tiene habilidades y "escenarios" donde el muchacho se va a enfrentar, se le va dando gradualmente en la carrera una serie de repertorios básicos. Se va de lo más sencillo, que es un laboratorio, hasta lo más difícil que es una comunidad y las habilidades se le van proporcionando poco a poco, para mí es el modelo más acabado. El modelo de Iztacala para mí es el ideal ahorita (dentro de lo que hay, pues); la posición de tomar primero y fundamentalmente las necesidades del país para formar un plan curricular y luego de ahí considerar los objetivos de la Universidad, de la carrera, es la única forma racional de hacer las cosas. ¿Para qué carajos tienes a los niños de Educativa haciéndose tontos aquí? Están diciendo que hay que alfabetizar al país, esa es una prioridad nacional y siguen haciéndose tarugos aquí en los cubículos. No sé si me explícate, si se tiene una realidad y esta realidad lo que está diciendo ahorita es: yo necesito un señor que seleccione personal, un señor que haga esto y un señor que haga esto.

Sé que es un crimen tener un psicólogo que seleccione personal cuando tiene muchas posibilidades de hacer más cosas, pero volvamos a la realidad; esto es lo que se puede formar ahorita y tener un programa coherente a diez años de crecimiento profesional afuera, o sea, de campo. Una visión bien dialéctica:

Sí, de toda la Licenciatura.

--- Parece más o menos claro que en algún momento se va a tener que cambiar el currículum, lo que es muy difícil es pensar que a partir de un cambio en un punto se va a cambiar todo lo demás, quizá se ajuste, pero no va a haber cambios muy gruesos, por la misma forma en que está constituida el área, no necesitaría pasar por todos los puntos, por todas las etapas que marca el estituto, nosotros ya dijimos, bueno, ya se dijo en papel que los contenidos de las materias iban a ser variables, entonces, como son variables, pues podemos aprovechar esto. Hay un elemento que de hecho ya se eliminó, como se trataba de una formación de profesores se daba Taller de Tecnología Educativa I, II y III, el semestre pasado ya no lo ofrecemos; si quieren saber tecnología, pues hay una materia que se llama Taller de Tecnología Educativa I y II en el Área Educativa, pues que se vayan y lo estudien allá. No tiene caso doblar rubros y todo este entrenamiento; entonces, se pueden hacer cosas muy sencillas sin violentar a nadie y el proceso mismo irá cambiando el área. Llegará un momento, quizá cuando se plantee el cambio del currículum en general que se ponga en tela de duda la existencia de las áreas y no nada más del Área General Experimental, sino de todas las áreas, probablemente se plantee la duda de si deba o no haber área, pero creo que eso será en otro momento, no es problema nuestro.

¿ Crees que la existencia del área no implica ni mayor ni menor daño ? ¿ Sino que se necesita solamente reacomodar cierto tipo de elementos como lo has mencionado y así seguir existiendo?

--- Podría seguir funcionando; ustedes se van a dar cuenta de que efectivamente nuestros egresados trabajan en lo que decían, al menos la gran mayoría son profesores, entonces, ¿Por qué tiene que desaparecer el área? No, no hay ningún motivo, la única razón que podría esgrimirse para que se acabara es que no tenga alumnos; efectivamente, es de las que menos alumnos tiene pero toda vía tenemos una que tiene menos que ésta: Fisiología. Dificilmente desaparecerían las áreas; en un momento, repito, se va a llegar uno a preguntar si vale la pena que exista un área; pero para poder resolver la pregunta tendr---dría uno que tener muchos elementos que hasta hoy, hasta donde yo sé, pues

no se tienen.

Estas son todas las preguntas que queríamos formularle, muchas gracias por todo.

--- *Gracias a ustedes.*

tanto el campo te da retroalimentación, como se educa al contratador de psicólogos.

En serio, parece mentira que un planteamiento tan racional no se vea reflejado en la política cotidiana de las escuelas de psicología; piensan en que sí se debe ser conductista o no conductista, psicoanalista, etc., esas son una bola de necesidades y tonterías. Si allí afuera tú resuelves un problema les vale gorro que corriente o que aproximación tengas. Desgraciadamente se olvida algo que se llama iniciativa privada; a la iniciativa privada le vale gorro si es dianética, si es lo que sea: o resuelves un problema o vas pa' fuera, en el gobierno te puedes hacer tarugo porque tampoco tiene esa definición que se nos pide a la universidad, tampoco la tienen en cosas concretas como educación, salud, etc., ¡Por favor, no la tienen ellos tampoco!

Este país, yéndose más lejos, estructuralmente es un relajo por el tipo de sistema capitalista; esta estructura económica te determina la educación. Esta es mi discrepancia: yo sé que hay que meter orden en estas cosas, que hay que secuenciarlo, esto sí lo entiendo. Lo que no conozco es un caso concreto donde lo hayan hecho, menos en psicología. Mismo Iztacala, que para mí es la sofisticación de esto, tienen ellos, ahorita, problemas muy fuertes: volver a reubicar que es lo que quieren sacar de allí . . . y eso lo conozco de cerca.

Yo propondría, teniendo los pies sobre la realidad, en nuestras circunstancias, tanto de las condiciones sociales, económicas, etc., para el mejoramiento de la psicología: uno, profesionalizarla, la única posibilidad.

Profesionalizarla es que la gente salga a resolver problemas, el caso de la psicología, al parecer nacionalmente, o se profesionaliza o se fregó; o sea, sigue en el auto-consumo de: los psicólogos producen psicólogos que dan clases de psicología. O tiendes a profesionalizarla o tiendes a profesionalizarla.

Bueno Germán, muchas gracias, es todo.

--- No, no, gracias a ustedes.

MTRO. LUIS EMILIO CACERES ALVARADO. COORDINADOR DEL AREA DE PSICOLOGIA GENERAL EXPERIMENTAL, EN LA FACULTAD DE PSICOLOGIA U.N.A.M.

¿ Cuáles fueron los principales motivos que originaron la idea de formar el Area de Psicología General Experimental ?

--- Pues en estricto sentido no sé cuáles hayan sido estos motivos, lo que sí les puedo decir es cuáles eran desde mi punto de vista, como un estudiante desorientadón.

Pues ahí tienen que llegó el momento en el que tenía que decidir que área tomar y en la misma situación estábamos varios compañeros que por diferentes razones habíamos caído más o menos en el mismo grupo, le hechamos un ojo a los planes de estudio de las áreas que había en aquel entonces y bueno, ninguna de ellas era lo suficientemente atractiva para nosotros. De alguna manera todos habíamos tenido siempre cierto interés en hacer investigación experimental y ninguna de las áreas nos posibilitaba y mucho menos nos preparaba para eso.

En aquel entonces, había un grupo de profesores interesados en que a nivel Licenciatura se preparara a los alumnos a hacer investigación experimental, entre los cuáles podría señalar a: Carlos Fernández Gaos, Roberto Alvarado, Gustavo Fernández (principalmente el último) y algunas otras gentes que compartían la idea como Luis Castro; entre los estudiantes estaban gente que habían pertenecido y organizado el tipo de representación estudiantil que se daba en aquel entonces y entre esa gente estaba: Germán Alvarez, Francisco Castañeda, Julio Varela. Entonces, decidimos comentar con los profesores esta idea: que se nos diera algún tipo de preparación para hacer investigación experimental. Yo no sé si nosotros se lo comentamos a ellos o si ellos se lo habían comentado a alguno de nosotros, en fin, no sé de donde partió la iniciativa; sospecho que de Gustavo Fernández, pero no estoy seguro. Así, tuvimos varias pláticas entre nosotros y con los profesores, los cuáles desembocaron en la posibilidad de generar una nueva área, en este caso el Area de Psicología General Experimental, que cubriera la preparación para poder hacer investigación por la vía experimental en los problemas más básicos de la psicología. Cuando esto se le planteó al que en aquel entonces era el director de la escuela, al Dr. Luis Lara Tapia, cayó bien la idea; se

consideró que era buena la idea dado que se veía que en pocos años la facultad tendría una explosión demográfica, ya tenía explosión demográfica, pero iba a ser mayor todavía y entonces, se iba a enfrentar a una carencia de profesores en los semestres básicos.

Bueno, entonces esta área una vez que se planteaba como tal tendría como función no solamente preparar para la investigación sino también generar personal docente que viniera a cubrir los nuevos grupos que se formarían dado que había muchas solicitudes de ingreso a la facultad. Con este doble matiz se hizo o se trató de socializar más y se llevó la propuesta a todos los lugares donde de alguna manera u otra se hacía investigación, por ejemplo, a Coyoacán, en fin, a diferentes lugares de estudios superiores. En algunos casos encontramos eco, en algunos no; hubo gente como Emilio Ribes que consideraba que eso era un parche al currículum que se tenía, que era una salida de emergencia pero que no era el camino adecuado; y bueno, entonces no estuvo de acuerdo con la formación de esta área; sin embargo, en otras gentes sí encontramos eco y dijeron: "Adelante caminante".

Nos pusimos a trabajar, se formaron ahí comisiones de alumnos y profesores para caracterizarla, se hizo un escrito en donde se hacía la justificación del área y se proponía una forma de trabajo en esta área; ustedes seguramente tendrán la versión final de este escrito, hecho en varias etapas, en el cual se proponían tres cosas principalmente: uno, que eran los objetivos del área, los dos que mencioné anteriormente; otro, que era el tipo de materias que se darían, o sea, se iban a conservar los rubros pero los rubros iban a variar dado que dependerían de los intereses de los profesores y de los intereses de los alumnos, y estos a su vez dependerían de como se estaba desarrollando la psicología como disciplina desde el punto de vista experimental, entonces deberían ser contenidos muy flexibles; el tercer elemento, era que se postulara una forma de trabajo, en estricto sentido se pedían requisitos más altos que los que cualquier estatuto universitario vigente en aquel momento hubiera aceptado; por ejemplo, se pedía que tuvieran conocimiento en el inglés y además esto se demostraba en los hechos, casi toda la bibliografía, si ustedes ven los programas originales, era en inglés; además se pedía: ¡Sorpresa de sorpresas! un promedio arriba de ocho. Estos requisitos tenían dos razones: en esta área se iban a formar investigadores, no debería de estar totalmente abierta, se debería de tener un proceso de selección por medio del cual entrarán gentes que estuvieran dispuestas a dedicarle al menos cuatro horas de estudio diarias al área y que tuvieran algunas habilidades que el área no les podría generar, por ejemplo, esto del co

nocimiento del inglés; en fin, que hubieran demostrado ser "estudiocitos", por eso se exigía el promedio de ocho pero esto se justificaba, se podía poner por escrito diciendo que el paso por el área era parte de un programa de formación de profesores, esa fue la forma de cubrir legalmente estos requisitos que en estricto sentido lo que estaban haciendo era poner una especie de mallita para que no entraran todos, creo estas son más o menos las razones de porque se planteó en estos términos y no en otros.

¿ En qué fecha se ubicaría el origen de este movimiento ?

--- A finales de 1973 y principios de 1974.

¿ Qué tiempo se llevó la aprobación de esta área ?

--- Después del proceso de escribir esta justificación y estos elementos fue bastante rápido, las fechas con precisión no las recuerdo, pero tenemos los documentos de cuando se presentó al Técnico, lo aprobó el mismo día que se le presentó, y cuando se presentó al Universitario, no hay mucha diferencia de días, fue relativamente rápido. Esto no es ninguna sorpresa, el Consejo Universitario en estricto sentido delega a sus comisiones una serie de responsabilidades y bueno, pues estas comisiones a esto se dedican, a ver qué programas pasan y cuáles no, y en estricto sentido si hemos de ser justos, muchas veces los criterios no son académicos, pues no aceptan cualquier barra basada, pero tampoco aceptan exclusivamente lo que cumpliría todos los requisitos de una planificación educativa. En aquel entonces no había ninguna razón para ponerse en un plan duro.

¿ Esto quiere decir que las autoridades responsables para aprobar la formación del área no pidieron ninguna condición adicional al proyecto que ustedes habían presentado ?

--- No, aceptaron el proyecto con esas condiciones, o sea, en el proyecto venían

todos los requisitos, incluso venta la forma de acción, una forma de acción que nunca se llevó a cabo; por ejemplo, los profesores del área tenían que reunirse semanalmente para intercambiar experiencias, nunca se reunían, en fin, había una serie de elementos de trabajo en el área que nunca se cumplían, pero se aceptaron; tanto el Técnico como el Universitario aceptaron el proyecto con todos sus puntos, los discutieron, pero finalmente aceptaron.

¿ Qué opinión tienes de los objetivos del área ?

--- Bueno, es un problema relativamente complicado ... si nosotros tratáramos de establecer objetivos no solamente para el área, sino para la carrera y ∴ tratáramos de hacerlos de acuerdo a lo que nos dictan por ahí los canones de la educación, pues se pondría en tela de duda lo que tenemos no solamente en nuestra facultad sino de casi todas las escuelas y facultades de la Universidad y no nada más de la Universidad, sino de muchos centros de educación superior; creo que con una necesidad sentida, o sea, sin ninguna investigación que lo sustente. Efectivamente, en aquel entonces era válido postular que un área podía tener como objetivo formar cuadros docentes, hoy resulta complicado, no sabemos con precisión si ya esté saturado el mercado, creemos que no; en escuelas que pertenecen a las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, están solicitando personal docente, en provincia también están solicitando personal docente, lo que si sabemos es que nuestra facultad ya tiene personal docente. Somos muchos profesores, nos toca algo así como a doce alumnos por maestro, una cosa de esas, somos muchos profesores pero para la facultad y a lo mejor entre esos muchos profesores que somos pues no todos están muy bien capacitados. No hay ningún dato que nos demuestre que efectivamente el área programa profesores, por decirlo de alguna manera, o prepara profesores o entrena profesores, yo conozco a algunos egresados del área, yo mismo soy egresado del área y pues somos profesores, pero a lo mejor lo único que pasó es que estaban en contacto con las gentes que los podrían meter a trabajar como profesores, o sea, independientemente de que fuera esa área o de que estuvieran en el vuelo de las aves, por el tipo de contactos que se establecían podían ser profesores. A lo mejor ése es el caso, a la mejor no lo es y efectivamente se estaban ahí preparando profesores. ¿Quién sabe? Lo que si es un hecho es que lo que yo recuerdo de mis compañeros de generación cuando fueron al área de alguna mane

ra, todos los que yo consideraba brillantes entraron al área y terminaron en el área; parece ser, esto ya no estaría dispuesto a asegurarlo, que en la actualidad va al área la gente que más tiempo dedica a estudiar, pero pues esto ya no me consta, esto me lo han comentado por ahí. Si esto es cierto, entonces a lo mejor lo que estaba sucediendo es que el área resultaba atractiva para aquellas gentes que de todos modos se hubieran dedicado a ser profesores, independientemente de lo que estudiaran, porque ... bueno, les gustaba el ambiente y se dedicaban a trabajar en cosas que se asemejan a lo que el profesor hace, etc., etc.

Buena parte de la primera generación del área ya trabajaba en la Universidad antes de entrar al área, no sé si ya se preparaban profesores; y por lo tanto, como no sé si ya los preparábamos, pues no sé si ese objetivo sigue siendo válido o no, porque no sé si alguna vez lo fue, lo que sí resulta un tanto cuanto complicado es que si ese fuera el único objetivo del área, pues esta área se acabaría muy pronto, debe cambiar hasta cierto sentido, de tal manera, que diera la oportunidad de ejercer la docencia a sus egresados, pero que además puedan hacer otras cositas.

Otro de los objetivos del área es el de formar investigadores. ¿Qué opinas de este objetivo ?

--- Bueno, ahí sí estamos en un terreno sumamente complicado, pues tendríamos que ver, de las gentes que estuvieron en el área, quienes han hecho al menos investigación; pero pues nuevamente es el mismo problema; por ejemplo, en los laboratorios deben haber gentes que preparen trabajo para presentar en el laboratorio y que podría ser publicable, eso sería una investigación y las gentes que están en el laboratorio probablemente no han pasado por esta área, entonces ¿Qué hace diferente a esta área de las demás ? Probablemente podamos contestar que los egresados trabajan como maestros y han publicado investigaciones o han hecho investigaciones; pero afirmar que fueron preparados para eso en el área pues ya se necesitaría un escudriño un poco más sofisticado, que hasta donde yo sé no se ha hecho; de la misma manera que no se ha hecho, al menos que yo sepa, ninguna investigación para ver si los egresados de la facultad o simplemente el título les da la oportunidad para que los preparen en otros lados. Les pongo un ejemplo, hace relativamente poco platicaba con una gente que se dedicaba a la Psicología Clínica desde

el punto de vista psicoanalítico, me decía cuánto había gastado una vez terminada su carrera, cuánto había gastado en cursos de preparación y la verdad era una cantidad bastante grande, pero para poder entrar a los cursos necesitaba estar titulado.

¿ Qué soluciones podrías plantear para los problemas prioritarios que aquejan al área ?

--- Yo haría cuatro cosas. Primero, cambiaría sus objetivos, incluso ya se tuvo una plática con los profesores del área; cambiaría sus objetivos de la docencia y de la investigación a la formación metodológica. Que sepan metodología, que les puede servir para dedicarse a la docencia y que les puede servir para trabajar en otras cosas, yo lo cambiaría hacia una formación metodológica; esto de alguna manera vendría a cuestionar que el área se llamara Psicología General Experimental, la vía experimental es una de tantas vías de contrastación, es una de tantas vías de investigación y si ésta es un área metodológica debería de contemplar todas las vías, no nada más la experimental, pero bueno, la moverla hacia allá, hacia un repertorio metodológico. Una segunda cosa que haría es: han pasado muchísimos profesores por esta área, los alumnos han soportado casi 300 programas distintos desde 1974 hasta ahora, programas de materias, no programas del área en general; creo yo que somos muchos profesores para tan poquitos alumnos, no es problema la relación entre profesores y alumnos si el resultado lo amerita, pero yo dudo que el resultado lo amerite, hay profesores anunciados que tienen uno o dos alumnos y que además no forman séquito, pues no se convierte este uno o dos alumnos en seguidores reales del profesor o se interesan en su campo particular de especialización, sino un alumno que el semestre entrante estará como un alumno también, no tendrá compañeros de clase, pero estará con otro profesor, en otro problema, en otra temática; creo que esto si no tiene sentido. De las diferentes áreas creo que el Área General Experimental en cuanto a recursos humanos está privilegiada y no solamente por la cantidad sino por la calidad; todos nuestros profesores son personal de carrera de medios tiempos y tiempos completos, buena parte de ellos tienen doctorados y creo que todos ellos tienen capacidad de trabajo muy grande, son gente que vive en la Universidad o que vive para la Universidad, entonces, a lo mejor algunos de ellos se están desperdiciando dándole clases a un solo alumno que además después se va a ir

con otra gente y la otra gente también está con un solo alumno; en fin, sería reducir el personal, no a lo loco, algún sistema para reducir el personal docente, además todo el personal es de carrera, quitarle horas en el área de ninguna manera implicaría rebajarle el sueldo ni nada que se le parezca, simplemente se le da oportunidad de que se dedique a otras cosas quizá más importantes para él y la facultad. Una tercera cosa que yo haría en lo particular es: tratar de posibilitar que algunas de las materias que se han venido dando acá, que constituyan tópicos más cercanos a la aplicación, o sea, que esto se constituyera exclusivamente en un lugar donde se les venga a enseñar metodología, si hay un tipo de metodología que haga las aplicaciones, pues a delante, acá se les enseña; pero las materias que tienen que ver con la aplicación yo no sería de la idea que las mantuviéramos en el área para hacerla más taquillera, yo sería de la idea de que los alumnos fueran a otras áreas y quizá a partir de que estén allá, a la gente en general, pues se le prenda el foquito de que es importante saber un método para poder revolucionar algunas de las tácticas particulares y entonces, vienen a estudiar lo pertinente del método a nuestra área. Una cuarta cosa que quizá sería válida y que en un primer nivel resulta sencillo y seguramente lo haremos en este semestre, pero que a un segundo nivel ya resulta complicado, es poner en contacto a los profesores que dan materias en el área con sus compañeros que dan materias afines en los semestres básicos. Por ejemplo, juntar a las gentes que dan Aprendizaje y Memoria I, II y III con las gentes que dan Aprendizaje en tercer semestre, esto hacerlo físicamente es sumamente simple, los cita uno, van, platican, intercambian ideas, en fin; pero hacerlo lógicamente es muy complicado, o sea, vincular los programas y vincularlos bien tomando en cuenta que en algunos casos sería una separación de dos años, vincularlos para que esta separación no sea obstáculo, pues eso es complicado, pero bueno, se trataría de hacer.

Todo esto que estás considerando. ¿ No implicaría un cambio curricular o no lo porpiciaría ? ¿ Sería posible hacer puras modificaciones en el área ?

--- ¿ Por un cambio curricular se refieren a un cambio de los currícula de toda la Licenciatura ?

LIC. KARIN MARGARITA WRIEDT RUNNE. PROFESORA DE TIEMPO COMPLETO ADSCRITA AL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA, EN LA FACULTAD DE PSICOLOGIA U.N.A.M.

¿ Cuáles fueron los principales motivos que impulsaron la creación del Área de Psicología General Experimental ?

--- Lo que sucedió fue que varios compañeros de la generación, a principios de 1974 teníamos que inscribirnos a las áreas en ese año, estuvimos analizándolas, ya que la mayoría de los compañeros ya tenían trabajo en la facultad; trabajaban de ayudantes de profesor, en los laboratorios, en el Sistema de Universidad Abierta y hablamos sufrido una deficiencia de profesores muy fuerte en las materias experimentales de los seis primeros semestres. Varios de nosotros trabajábamos en equipo o con profesores, además de nuestra actividad en la facultad, haciendo investigación en diversas áreas. De acuerdo a nuestros intereses las áreas aplicadas no nos ofrecían muchas perspectivas, porque, a su vez, se encontraban en un serio problema: Social, estaba muy de finida en términos de todo lo que es el estudio de actitudes, el estudio de grupo, etc. Clínica era igual que en la actualidad, del Trabajo a muchos de nosotros no nos interesaba en absoluto y el Área de Psicología Educativa estaba también con un bajo nivel, en términos de las materias y opciones que nosotros buscábamos. De tal manera, discutiendo, se nos ocurrió la posibilidad de plantearle al Dr. Lara y a una serie de profesores que conocíamos de tiempo atrás, la posibilidad de la creación de un área experimental que tuviera como objetivo la formación de varios de nosotros en cuestiones un poco más profundas de la Psicología Experimental debido a nuestro trabajo; y, segundo, que fuera un área que formara personal docente del cuál carecía fundamentalmente la Licenciatura en el campo experimental.

En estos términos se le planteó la idea al Dr. Lara y en principio estuvo de acuerdo, siempre y cuando se elaborara un programa; éste se discutió con muchos de los profesores como: Emilio Ribes, toda la gente de Coyoacán, Chucho Nieto, Alvarado, Jorge Molina, Serafín Mercado, Jesús Figueroa, Gustavo Fernández. Así, se les planteó esta idea y ellos de acuerdo a las investigaciones que realizaban, o el área de interés que tenían, plantearon un currículum, que a primera vista era poco explicativo porque lo único que trata eran los rubros de las materias que se dan en experimental, no los programas. Sin

embargo, con varios de nosotros se elaboraron los programas, se elaboraron los objetivos en gran coordinación entre ellos y nosotros y una vez que se tuvo esto, se presentó al Consejo Técnico y después de una discusión se aprobó; así, los contenidos estaban fundamentalmente determinados tanto por el interés de ese grupo de estudiantes como por el interés de los profesores, se mantenían las dos grandes tendencias de la Psicología Experimental y dentro de eso cada maestro asumía una materia. Por ejemplo, Castigo era toda una materia, era Aprendizaje y Memoria I o II; había gente que daba Pensamiento y Lenguaje y no exclusivamente seguía los dos procesos, sino se daba nada más Pensamiento o sólo formación de conceptos. La idea era profundizar dentro de las áreas que muchos de los profesores ya tenían como sus campos de interés o de investigación y los estudiantes de acuerdo con sus intereses y grado de dificultad que encontrasen de una a otra materia se inscribirían. A esta serie de materias se le añadieron las materias de Talleres de Tecnología con el objeto de que los estudiantes que estaban en esa área, de hecho aplicasen casi de inmediato sus conocimientos a la labor docente que ya efectuaban; estas materias eran las únicas seriadas obligatorias que se debían cursar. El área se inició así, con mucho entusiasmo, absolutamente todo el mundo estaba involucrado, todos los profesores, todos los estudiantes; pero efectivamente nunca se consideró la posibilidad de laboratorios y en el caso de su existencia fueron muy reducidos y generalmente con la cooperación de la gente de Coyoacán, pero no existían ni prácticas ni nada por el estilo, ese fue el inicio.

¿Cuál era el objetivo de crear dicha área ?

--- En primer lugar, lo que habíamos analizado es que toda la Psicología Experimental en la facultad tenía muchos problemas, con excepción de toda la gente que cursó la carrera en los grupos piloto, y mi generación fue la última que los llevó, así, no había en ningún momento una posibilidad de cristalizar esta serie de intereses, no había recursos, los laboratorios eran muchísimo más primitivos de lo que ustedes pueden ver ahora; por ejemplo, yo entré en 1971 y la primera Caja de Skinner que vi efectivamente y que toqué fue hasta sexto semestre, cuando ya se pudieron adquirir. En estos términos no existía ninguna infraestructura para esto, con excepción de las gentes que se dedicaban al Análisis Experimental de la Conducta, ya que estaba más consolidado

por tener un área de posgrado y los estudiantes interesados ya tenían forma de canalizar sus inquietudes; pero habíamos muchos que no era ese nuestro interés sino que estábamos metidos en diversos tipos de aproximaciones, cognitivas fundamentalmente. En la misma Área General Experimental de posgrado no existía nada, era pura cuestión de discusión y de experimentación tremendamente rudimentaria. Entonces, el primer gran objetivo fue tratar de formar un grupo de estudiantes en lo que sería justamente una especie de equipo de futuros investigadores en otras áreas; en otros países había ya esta investigación y aquí aún no. Pero nuestro objetivo básico era la formación de profesores, este segundo objetivo se cristalizó con nuestra generación, ya que toda ella de una u otra forma saturó todas aquellas áreas que estaban muy descuidadas y donde había muy pocos profesores y entre la segunda y tercera generación se cubrió la necesidad de gentes tanto en las E.N.E.P. (Zaragoza e Iztacala) y en varias ciudades de provincia donde había facultades de psicología; pero esto nunca fue explícito en términos de la discusión con el Consejo Técnico, esto se aprobó porque había esa carencia, sin quedar nunca asentado en actas, ni se le entregaba al estudiante por escrito en los programas. De tal forma, estos dos objetivos se cubrieron en dos años, aunque la investigación sigue siendo un gran problema. No hay en la facultad ni un solo criterio definido como para que efectivamente esto funcionara como un programa de formación, se puede ver simplemente en la relación entre la cantidad de estudiantes de Licenciatura y los actualmente inscritos en el Área General Experimental, que si son diez, para ser un poco flexibles, es muchísima gente, no hay interés porque además no hay programas definidos, no hay acceso a la bibliografía, a los aparatos, ni tampoco, alguna motivación que incentive a la creatividad de la gente dentro de esto.

¿ Dentro de qué fecha ubicarías este movimiento ?

--- Fue en enero de 1974, justamente el primer día de clases de enero de 1974, que lo discutimos y a partir de entonces se echó a andar, nosotros estábamos justo entrando al sexto semestre y durante todo éste, trabajamos para que al inicio de las inscripciones de lo que sería el séptimo semestre se hiciera.

¿ Consideras que duró poco tiempo la formación del área ?

--- Sí, debido a diversas razones, pero fundamentalmente a que esta generación se caracterizó por ser una de las más vinculadas a la facultad, comprometida políticamente en problemas de la Universidad, actividades estudiantiles de defensa de problemas nacionales y un compromiso muy fuerte en la elevación del nivel académico de la facultad. Fuimos la primera generación que tuvo el nuevo plan de estudios que es el que ustedes tuvieron y desde entonces en diversas formas y lugares se participó activamente; esto hizo que esta generación tuviese un fácil acceso a la docencia. Como había pocos profesores, muchos de nosotros en poco tiempo fuimos ayudantes de profesor y como además aquí no se aplicaba y hasta la fecha no se aplica lo que es el estatuto del personal académico de ayudante de profesor, el cual sólo tiene un cierto número de clases y un tipo de actividades restringidas, pero de hecho los ayudantes se hacen cargo totalmente de un grupo; esto hizo que muchos tuviésemos intereses bastante definidos desde entonces, y siendo una generación muy comprometida con varias cosas, muy activa, participaba en una gran cantidad de cosas, por ejemplo, la exigencia de objetivos de materias, en la cuestión sindical, ya que era muy importante para nosotros en términos de la definición de funciones de los profesores, de sus derechos. Además, de todo esto muchos profesores tenían la idea de tratar de generar una serie de posibilidades de investigación, lo cual favoreció la rápida creación del área, porque todo mundo se comprometió, se trabajó en equipo, se discutió y hubo bastante respeto en el hecho de que se manifestasen todas las corrientes experimentales. Claro, en esa época, por ejemplo, lo que ahora se da en el área no se veía, que era la cuestión piagetiana, pero también, en esa época las gentes piagetianas estaban trabajando en Educativa o no estaban en la facultad, estaban en el extranjero o trabajando afuera, entonces, esta área nunca se abordó. Pero todas las demás concepciones que no tenían exclusivamente que ser cognoscitivas, se dieron, fue algo más ecléctico, y todos le entramos muy fuerte, se dió una actividad bastante creativa.

Tú hablabas de maestros y alumnos comprometidos en este movimiento.

--- Sí.

Pensamos que hubo alumnos y maestros destacados por su actividad. ¿ Quiénes encabezaron dicho movimiento ?

--- En realidad como líderes no, yo creo que había una serie de condiciones muy concretas, la necesidad que he especificado anteriormente. Esto hizo que gente que estaba en condiciones de posibilitarlo lo hiciera. Pero efectivamente hubo gente muy activa, que ahora están de maestros como son: Luis Cáceres, Mercedes Colchero, Antonio Hernández Uralde, Germán Alvarez, Esther González, todas estas gentes estuvieron muy metidas en esta área tratando de buscar una serie de salidas; pero que fueran líderes o que un profesor encabezara, no. No puedo decir que hubiese.

¿ Quién aprobó su formación ? ¿Qué administración era la que estaba en ese tiempo ?

--- La del Dr. Luis Lara.

Si actualmente conoces el funcionamiento del Area General Experimental, sus objetivos y planteamientos. ¿Cuál sería tu opinión sobre la misma en este momento ?

--- Bueno, antes de salir del área me incorporé al Sistema de Universidad Abierta, en este sistema se discutió la posibilidad de incorporarla a Este, y no se implementó por una cuestión muy sencilla: no existía la infraestructura como para echar a andar un área así, con un sistema abierto, porque además no ofrecía muchas perspectivas de trabajo a los estudiantes. Yo sólo impartí uno o dos cursos en el área y en la actualidad no conozco los objetivos, porque desde 1979 que es el último año que di y aún un poco antes que el Dr. Lara dejara la administración, se planteó por muchos profesores que estuvieron involucrados y también coincidimos algunos estudiantes en que el futuro de esta área ya se había cubierto, que ya no tenía muchas perspectivas, pero hubo otras gentes que la continuaron apoyando y de hecho casi por eso sigue. Pero yo considero que esa área estuvo mal planteada en términos de un área, que desafortunadamente toda esta serie de cursos no se planearon, porque además hubiera habido muchos problemas en Consejo Universitario. En la actualidad yo creo que no tiene muchas perspectivas por varias razones: un grupo de profesores que originalmente participaban y que gozaban, la mayoría y aún siguen gozando algunos de ellos, de un reconocido prestigio en su

trabajo, la abandonaron; es más, en el área antes de que nosotros saliéramos, toda la línea de Talleres fue totalmente abandonada y esto ha venido a ser el refugio solamente de muchos estudiantes y profesores que han visto frustradas sus expectativas de investigación, entonces, en estos términos pues muchos dan sus intereses. Yo en Pensamiento y Lenguaje de a Chomsky y cada vez con el deterioro más fuerte del nivel académico de la facultad, que ha redundado en una formulación que si entonces era deficiente, a pesar del entusiasmo, en la actualidad es bastante patética.

Muchas gracias, Karin.

1974

Roberto Alvarado Tenorio
Francisco Cabrer y Ramos
Héctor M. Capello García
Luis Castro Bonilla
Carlos Fernández Gaos
Gustavo Fernández Pardo
Jesús Figueroa Nazuno
Nahum Martínez Reyes
Jorge Martínez Stack
Seraffín Mercado Domenech
Jorge Molina Avilés
Jesús Nieto Sotelo
Araceli Otero y De Alva
Nefalí Pérez
Graciela Rodríguez De Arizmendi
Paulo Speller Viana

1975

Elda Alicia Alva Samayoa
Roberto Alvarado Tenorio
Francisco Cabrer y Ramos
Héctor M. Capello García
Luis Castro Bonilla
Gustavo Fernández Pardo
Florente López Rodríguez
Nahum Martínez Reyes
Jorge Martínez Stack
Serafín Mercado Domenech
Jorge Molina Avilés
Joanne Moller Rein
Jesús Nieto Sotelo
Araceli Otero y De Alva
Neftalí Pérez
Graciela Rodríguez De Arizmendi
Rafael Ruiz Harrell
Paulo Spelier Viana

1976

Arturo Aguilar
Elda Alicia Alva Samayoa
Jorge Braham Velazco
Francisco Cabrer y Ramos
Luis Castro Bonilla
Benjamín Domínguez Trejo
Gustavo Fernández Pardo
Vicente García Hernández
Florente López Rodríguez
Arturo Martínez Lara
Nahum Martínez Reyes
Jorge Martínez Stack
Dolores Mercado Corona
Jorge Molina Avilés
Joanne Moller Rein
Araceli Otero y De Alva
Nefalí Pérez
Graciela Rodríguez De Arizmendi
Paullo Speller Viana
Bernardo Vallejo

1 9 7 8

Arturo Aguilar
Javier Aguilar Villalobos
Germán Alvarez Díaz De León
Francisco Cabrer y Ramos
Luis Castro Bonilla
Patricia Corres Ayala
Gabriela Delgado
Gustavo Fernández Pardo
Laura Hernández
Jorge Martínez Stack
Miguel Angel Mirón Angeles
Ma. Luisa Morales
Araceli Otero y De Alva
Jorge Peralta Alvarez
Frida Saal De Braunstein
Juan José Sánchez Sosa
Mario Sánchez
Karin M. Wriedt Runne

1 9 7 9

Arturo Aguilar
Germán Alvarez Díaz De León
Francisco Cabrer y Ramos
Luis Emilio Cáceres Alvarado
Valentina Cantou
José Francisco Castañeda Rodríguez
Patricia Corres Ayala
Gabriela Delgado
Xochitl Gallegos B.
Jacobó Grinberg Zylbergan
Jorge Martínez Stack
Ma. Luisa Morales
Jorge Molina Avilés
Miguel Angel Mirón Angeles
Jorge Peralta Alvarez
Frida Saal De Braunstein
Mario Sánchez
Juan José Sánchez Sosa
Karin Margarita Wriedt Runne

1.7. Discusión

Hecha la anterior presentación entremos al análisis interpretativo de estas entrevistas.

Resulta de interés hacer notar las diferencias de opinión de los entrevistados sobre las preguntas relacionadas a los motivos que originaron la idea de formar el A.G.E. y los objetivos fundamentales de ésta, pues esto permite desprender que esta entidad educativa se formó para responder a objetivos o inquietudes personales, formalizándose después en un proyecto que no fue el resultado de un verdadero trabajo de planeación, entendido este concepto como un proceso que tiene como propósito racionalizar la selección de opciones para el futuro, definiendo con claridad los fines a los que se orienta la acción, considerando los mejores recursos para alcanzarlos, previniendo y proveiendo todos los medios utilizados para lograr metas educativas; actividad que se menospreció y que ahora deja sentir su ausencia.

Así, al preguntar el por qué de la formación del área se obtienen respuestas tanto por parte de alumnos como de profesores fundadores bastante diversas, como por ejemplo: la obtención de una formación metodológica, la búsqueda de prestigio personal, la conjunción de una serie de materias que no existían pero que podían agruparse bajo una línea experimental, la oportunidad de cultivar intereses de grupos piloto y hasta la carencia de profesores que impartieran clase en materias básicas de Psicología Experimental.

Detectándose a su vez, que el objetivo de formar profesores e investigadores de la psicología, sólo fue un objetivo de "relleno" como menciona el Lic.

Martínez, que justificaría, en un momento dado, la creación del A.G.E. y aquí cabe preguntarse ¿hasta qué punto es válido que cierta parte del presupuesto de la educación superior se invierta tan fácilmente en intereses personales? ¿qué tan válido es formar un "rinconcito" en el interior de la Facultad de Psicología, donde la gente con ciertos intereses académicos y/o políticos, po-
dían - o pueden - explayarse trabajando libremente en temas de su agrado, to-
do esto sin una línea directriz?

Por otra parte se observa, que los maestros enseñaban temas de su agrado, los alumnos elegían las materias y profesores en cuyo enfoque simpatizaban y todo mundo quedaba satisfecho, al menos aparentemente. Sin embargo, esto no pudo durar mucho tiempo, pues la falta de visión a futuro y la mala planea-
ción en el pasado no se evidencian tan inmediatamente, es a posteriori cuando las calamidades se dejan sentir, y así, tenemos egresados que se quejan de su mala preparación académica, de que se les dió información inaplicable a nues-
tra realidad, etc. (véase capítulo II).

Resumiendo, el motor del A.G.E. lo constituyó en un principio el entusias-
mo y las relaciones de los individuos que iniciaron el proyecto de su crea-
ción, individuos con intereses marcadamente académicos, llenos de activismo y con fuerza política; razones que parecen ser suficientes para que en una fa-
cultad de nuestra "máxima casa de estudios" se de un cambio curricular, sin considerar ningún otro aspecto, lo cual resulta un problema bastante serio por todo lo que conlleva.

Vemos así, que el área no surgió de un estudio a la luz de los problemas que encaraba la facultad y ya no se diga nuestra sociedad, no obstante los es-

fuerzos que sus fundadores mostraron para salvar la formación académica de algunos de los estudiantes de psicología con la elaboración de un "currículum" dentro de otro "currículum".

Nuestra postura ante esto, es que las autoridades responsables deben tratar de eliminar este tipo de irregularidades sobre todo cuando en nuestro país se necesita de profesionales comprometidos con la búsqueda de una sociedad que obre con justicia. Hay que corregir la forma en la que se determinan los planes que norman y conducen el proceso de enseñanza-aprendizaje en el Área de Psicología General Experimental, sin dejar de considerar su vinculación con la Facultad de Psicología que a su vez, es reflejo de los problemas que encara la educación superior en México.

Hechas todas las anteriores aclaraciones pasemos a mostrar una síntesis del proyecto que justificó la formación del área, señalando sus planes y programas de estudio, los nombres de las personas que constituyeron en aquel entonces los Consejos Técnico y Universitario, quienes aprobaron la formación del área, los nombres de los jefes del Departamento de Psicología General Experimental y Metodología y coordinadores del A.G.E.; con el propósito de proseguir con la historiografía pretendida.

2. Fundación del A.G.E.

Entremos ahora a describir y sintetizar documentos medulares para la historia del área, que permitieron derivar otro conjunto de observaciones en relación a las funciones fundamentales por las que fue creada, tratando de evi-

denciar mediante estas pruebas escritas una serie de incongruencias y errores que se encuentran presentes desde el planteamiento del proyecto que justificó su fundación. Bajo esta perspectiva pasemos a considerar dichos documentos.

2.1. Proyecto y plan de estudio (1974)

En 1974 con el plan de estudios de 1971¹ que suponía " un currículum de materias y entrenamiento que permitiera una eficiente ejecución profesional, empleada por un adecuado repertorio de conocimientos básicos y científicamente orientados " ² queda oficialmente establecida el Area de Psicología General Experimental como una nueva área de especialización en el nivel de Licenciatura (séptimo, octavo y noveno semestres) dentro del Departamento de Psicología Experimental de la facultad, teniendo como funciones fundamentales en el proyec to³ que se presentó a los Consejos Técnico y Universitario las siguientes:

- El área le brindaría al alumno materias optativas que hasta ese momento no existían;

(1) Para mayor información sobre los planes de estudio se sugiere la lectura de la Tesis de Jesús, Carlos. *Estudio Poblacional de la Escuela de Psicología, U.N.A.M. 1940-1978.*

(2) Proyecto de Reformas al Plan de Estudios de la Carrera de Licenciado en Psicología, 1971.

(3) Si se quiere ampliar información véase el apéndice A, donde se presenta el Proyecto del A.G.E.

- Estas materias prepararían personal docente y de investigación en materias de gran demanda en el futuro;
- Propiciaría nuevos sistemas de enseñanza en dichas materias;
- Permitiría un puente entre la licenciatura y la maestría;
- Las materias serían impartidas dentro del método científico, y
- Actualizaría el currículum en psicología.

Así el plan de estudios del A.G.E. queda establecido de la siguiente manera:

Clave de la Materia	Nombre de la Materia ⁴	Horas Teóricas	Horas Prácticas
021-08	Aprendizaje y Memoria I	3	2
022-08	Aprendizaje y Memoria II	3	2
023-08	Aprendizaje y Memoria III	3	2
024-08	Aprendizaje y Memoria IV	3	2
517-08	Método I	3	2
518-08	Método II	3	2
519-08	Método III	3	2
520-08	Método IV	3	2

(4) En los apéndices C y D aparecen los únicos programas de las materias impartidas en el A.G.E. que se lograron recopilar desde el año de 1974 hasta 1980, proporcionados gentilmente por el Mstro. Luis E. Cáceres, quien se ha asignado la tarea de formar el archivo oficial del área.

Clave de la Materia	Nombre de la Materia	Horas Teóricas	Horas Prácticas
521-08	Motivación y Emoción I	3	2
522-08	Motivación y Emoción II	3	2
523-08	Motivación y Emoción III	3	2
524-08	Motivación y Emoción IV	3	2
714-08	Pensamiento y Lenguaje I	3	2
715-08	Pensamiento y Lenguaje II	3	2
716-08	Pensamiento y Lenguaje III	3	2
717-08	Pensamiento y Lenguaje IV	3	2
785-08	Sensopercepción I	3	2
786-08	Sensopercepción II	3	2
787-08	Sensopercepción III	3	2
788-08	Sensopercepción IV	3	2
844-08	Teorías y Sistemas I	4	0
845-08	Teorías y Sistemas II	4	0
846-08	Teorías y Sistemas III	4	0
847-08	Teorías y Sistemas IV	4	0
841-08	Taller de Tecnología Educativa I	2	4
842-08	Taller de Tecnología Educativa II	2	4
843-08	Taller de Tecnología Educativa III	2	4

Estableciéndose los siguientes requisitos:

- Por principio se recomendaba que el alumno fuera capaz de traducir del inglés al español y que se conociera las bases de los métodos cuantita--

ción teórica y práctica suficiente para garantizar a la sociedad el ejercicio eficaz y responsable de la profesión (ver Reglamento Escolar de la U.N.A.M. _ pag. 40). ¿Por qué entonces se aprobó el proyecto de un área, que carecía de planes de estudio y objetivos planeados conforme al Reglamento General? Y esto se comprueba en la búsqueda exhaustiva que se llevó a cabo para recabar _ programas de materias, planes de trabajo, instrumentación de prácticas, etc., que tuvo por resultado la obtención de unos cuantos programas de estudio que serán considerados más adelante y que no se escapan de deficiencias.

Ahora bien; se esgrimen argumentos como el de propiciar nuevos sistemas de enseñanza en dichas materias, pero ¿cuáles son éstos? ¿cuándo se trabaja esta idea? ¿dónde están los resultados? (véase capítulo II); se habla también _ de un puente entre licenciatura y maestría y vemos que no hay muchos maestros o doctores; se habla de actualizar el currículum de Psicología. ¿Es acaso necesaria la creación de un área para actualizar un currículum? si es así, pues entonces hay que crear más y a cada momento.

Se dice que las materias serían impartidas dentro del método científico, _ si por método científico se entiende la desorganización, los intereses personales, la improvisación, la ausencia de planeación, etc., entonces, se puede afirmar que este objetivo se ha cumplido.

Por otro lado, se establecen requisitos que toda facultad debería sostener y propiciar; pues es importante el manejo de otros idiomas, que el estudiante sea alumno regular y no lleve cinco o diez materias reprobadas, que se dedi-- que de tiempo completo al estudio, para así, asegurar en cierta medida el enriquecimiento profesional del alumno; sin embargo, no se deben exigir requisi

tos que no los posibilite el plan de estudio, pues si es así, entonces se cae en un absurdo; es como pedirle a la violeta que florezca cuando ni siquiera se le riega o le da el sol.

Ahora bien, se habla de una lista de materias, veintitrés para ser exactos, que se supone deben llevar horas prácticas, pero en ningún momento esto resulta cierto, no hay prácticas en un área que se responsabiliza en la formación de docentes y de investigadores en el campo de la Psicología, o si las hay, éstas son aisladas y pobres, como se pudo detectar en las respuestas de los encuestados, hecho que dice bastante de la preparación deficiente a la que puede estar sujeto el alumno. En cuanto a las materias que iban a garantizar el entrenamiento técnico para la docencia, nunca se dieron como tales, sólo se manejó el rótulo pero no el contenido que dirigía al cumplimiento de este objetivo, y esto si que resulta sorprendente: se crea un área que como objetivo fundamental tiene la formación de personal docente y de investigación y no existen cursos teóricos, laboratorios, talleres, prácticas y otros requisitos que lo instrumenten.

Así, dentro de estas limitaciones consideradas hasta aquí, que resaltan objetivos injustificados e inexistentes y disposiciones que no se cumplen, nos llevan a la necesidad de señalar que es necesaria una actitud más cauta y sabia por parte de las instancias que son responsables de elaborar, aprobar e instrumentar los currícula, pues la enseñanza de la Psicología no debe desarrollarse dentro de la improvisación a pesar de su juventud; ya que de seguir así, por mucho que sean los esfuerzos, éstos resultarían infructuosos para dar soluciones a problemas que aún tienen remedio. Una vez señalado lo anterior pasemos al siguiente apartado.

2.2. Planes y programas de estudio (1974 - 1980)

Resultaría inútil y carente de sentido transcribir o sintetizar en esta sección los pocos programas que pudieron conseguirse, no sin grandes esfuerzos, de las materias que constituyen el plan de estudio del área a partir de 1974 a 1980, cuando resulta más conveniente la lectura de los originales, los cuales aparecen en los apéndices C y D; empero, queremos reiterar que estos escritos no cumplen los requisitos señalados en el Reglamento General de los Estudios Técnicos y Profesionales, en donde aparecen los puntos que deben incluir en un programa de estudio legalmente aceptable (citado en el capítulo I). Por otra parte, resulta importante subrayar que es mínimo el énfasis en la formación docente (sólo un programa contiene algunos señalamientos en relación a esta formación), quedando también en tela de juicio, la capacidad de estos programas para formar investigadores; claro que como ya lo hemos dicho, no son todos los programas que en su momento existieron, pero si suponemos que su existencia se debe a que el maestro se preocupó por formular su plan y programa de trabajo, no creemos que los demás escritos que versan sobre estos aspectos varíen mucho en su formato y/o contenido en caso de haber existido.

Queda por considerar cuantos de estos programas sólo vivieron en papel, es decir, cuantos programas que señalaron objetivos, actividades y contenidos llegaron realmente a cumplirse y esto ya lo contestó el egresado (ver capítulo II).

Otra característica que se observa, es que cada uno de los "programas" parece ser una islita que no se encuentra articulada en ninguna estructura formal que intenta metas claramente definidas.

En resumen, lo que se consolida hasta aquí, es que en definitiva el concepto planeación no se conoció en el A.G.E.

No queremos concluir este capítulo sin dejar de mencionar quienes integraron el Consejo Técnico y el Consejo Universitario que aprobaron la formación de un área con las características que hemos venido señalando, así como a los jefes del Departamento de Psicología General Experimental y Metodología en donde se supone recae la responsabilidad del A.G.E., sin faltar por supuesto los responsables de ésta última.

2.3. Integrantes del Consejo Técnico y Consejo Universitario de la Facultad de Psicología, UNAM. (1974)

Como dato adicional que consideramos de interés en esta historiografía, presentamos a los miembros de los Consejos Técnico y Universitario⁵ que aprobaron un proyecto cuasi elaborado que pedía la formación de una nueva área.

CONSEJO UNIVERSITARIO	Maestro	Propietario: Mtra. Graciela Rodríguez de Arizmendi
		Suplente: Dr. Héctor Manuel Capello García
	Alumno	Propietario: Julio Varela Barraza
		Suplente: Victor Vázquez Valenzuela

(5) Información obtenida en la Secretaría de Rectoría, UNAM.

CONSEJO TECNICO	Maestros	Psicología del Trabajo	Propietario: Dr. Carlos Gómez Robleda Suplente: Dr. Germán Herrera Pérez
		Psicología Educativa	Propietario: Dra. Ema Sánchez Ramírez Suplente: Mstra. Olga Loredo Hernández
		Psicología Clínica	Propietario: Dra. Nelly Heredia Carrillo Suplente: Dr. Luis Antonio Gamiochipi Carabajal
		Psicología Social	Propietario: Dra. Sonia Gojman Jezior Suplente: Lic. Roberto Alvarado Tenorio
		Psicología Experimental	Propietario: Dr. Rogelio Díaz Guerrero Suplente: Lic. Jorge Molina Avilés
		Bases Biológicas	Propietario: Dr. Alfonso Escobar Izquierdo Suplente: Dr. Armando Nava Rivera
		División de Estudios de Posgrado	Propietario: Dr. Santiago Ramírez Ruiz Suplente: Lic. Alfonso Zahar Vergara
	Alumnos	Rosa Urias Hermosillo Jerónimo Mendoza Meraz Agustín Rubio Montoya	

2.4. Jefes del Departamento de Psicología General Experimental y Metodología, y Coordinadores del A.G.E. (1974 - 1981)

Creemos necesario anexar el dato de los jefes del Departamento de Psicología General Experimental y Metodología en los años de 1974 a 1981 porque es en este departamento donde el área queda adscrita; señalándose a su vez, los nombres de los diferentes coordinadores que han tenido que organizar el área a partir de su fundación⁶.

Jefe del Departamento de Psicología General Experimental y Metodología	Año Lectivo
Mstro. Florente López Rodríguez	1974
Dr. Gustavo Fernández Pardo	1974
Lic. Jorge Molina Avilés	1974-1977
Lic. Jorge Peralta Alvarez	1978-1980
Lic. Jorge Martínez Stack	1981- __

(6) Información proporcionada por el Dr. Jorge Molina Avilés, Jefe de la División de Estudios Profesionales en la Facultad de Psicología, UNAM.

Coordinador del A.G.E.

Dr. Gustavo Fernández Pardo

Dr. Luis Castro Bonilla

Lic. Eduardo Márquez Duarte

Dr. Juan José Sánchez Sosa

Lic. Joseph Ollivier

Mstro. Luis E. Cáceres Alvarado

3. Discusión

Antes de concluir este capítulo, es importante introducir aquí, que estamos concientes de nuestro anhelo por desarrollar una historiografía del A.G.E. se vió limitado por nuestra escasa formación como historiadores, por lo difícil que se tornó disponer de fuentes informativas y obviamente por nuestra implicación directa en los hechos. Empero, no obstante estas limitaciones y sin querer pecar de vanidosos, logramos esclarecer una serie de problemas percibidos hasta la saciedad por maestros y alumnos interesados en la enseñanza psicológica dentro del área. Este examen historiográfico del proceso de formación del área provee datos y la fuente de interpretación para la dilucidación del por qué de las deficiencias operativas sentidas en esta entidad educativa. Es irrefutable que su proceso histórico es sumamente complejo y se encuentra determinado por elementos ideológicos, académicos, políticos y profesionales (ver punto 1.6. del presente capítulo). Pero no culpemos de las anomalías detectadas en el A.G.E. sólo a los directamente involucrados en su formación y

consolidación, pues debe tenerse presente que el área es un reflejo de una facultad que encara múltiples problemas provenientes no sólo de su vinculación a un sistema social como el nuestro, sino también, por la misma disciplina que encara.

Así, tenemos una especialización en licenciatura que fue producto de una mala planeación, carente de objetivos, que confundió las funciones de licenciatura y posgrado, que intentó una innovación curricular llevada a la práctica sin hacer un análisis profundo de las condiciones de operatividad necesarias para su funcionamiento académico y administrativo idóneo, que no consideró a las demás áreas existentes para trabajar interactivamente en la formación del psicólogo.

Ante todo esto, llegamos a la consideración de que se hace urgente una revisión curricular que considere los objetivos que definen a la Universidad, y a la Licenciatura en Psicología, y así, esclarecer cuáles deben de ser los objetivos del A.G.E. que le permitan su reconocimiento en la capacitación profesional del psicólogo.

Ahora bien, por la convicción que tenemos de la importancia de considerar los objetivos de la Universidad y de la Licenciatura en Psicología para señalar los objetivos del área y conociendo los problemas que existen sobre la definición del papel del psicólogo en nuestra sociedad, se hizo necesario un capítulo que tratara sobre estos puntos, el cual se presenta a continuación.

IV. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL PAPEL PROFESIONAL DEL PSICOLOGO GENERAL EXPERIMENTAL

A fin de esclarecer el tipo de actividades que desempeña el psicólogo egre-
sado del Area de Psicología General Experimental (A.G.E.); de acuerdo a los _
objetivos que se han establecido para esta área de especialización, se ha de
considerar que para su consecución efectiva, éstos deben guardar una congruen-
cia tanto con los fines de la Universidad como con los de la Facultad de _
Psicología. Lo anterior, bajo la consideración de que solo mediante la estruc-
turación coherente y realista de los objetivos en los diferentes niveles, se
puede obtener el marco dentro del cual ubicar los objetivos del área.

Así, y en la medida en que los objetivos del A.G.E. sean el resultado de _
los supuestos anteriormente mencionados, se podrá determinar su validez en el
campo académico y desempeño profesional del psicólogo. Es pues, pertinente en
este capítulo, enunciar los objetivos que definen a la Universidad, a la Li-
cenciatura en Psicología y al A.G.E.; así, como considerar algunos aspectos _
sobre la docencia e investigación en el ámbito que nos ocupa: el Area de Psi-
cología General Experimental.

1. Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología y Area de
Psicología General Experimental. Objetivos

El supuesto fundamental que enlaza a estas tres instancias educativas se--

ñala que han de integrarse congruentemente las funciones primordiales de la Universidad en el marco de la formación de profesionales de la Psicología, con base en planes y programas de estudio que resalten la estrecha vinculación que existe entre la Sociedad y la Universidad reconociendo que ésta tiene un papel relevante en tanto produce conocimiento y provee información aplicable en el contexto social.

Para establecer el marco de referencia bajo el cual deben derivarse los objetivos del currículum que nos ocupa, es decir, del A.G.E., se mencionan los objetivos que regulan el funcionamiento de estos niveles educativos como se encuentran estipulados oficialmente.

1.1. Objetivos de la Universidad Nacional Autónoma de México

El artículo primero de la Ley Orgánica de la UNAM, establece:

" La Universidad Nacional Autónoma de México es una corporación pública - organismo descentralizado del Estado dotado de plena capacidad jurídica y que tiene por fines, impartir educación superior para formar profesionistas, investigadores, profesores universitarios y técnicos útiles a la sociedad; organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales y extender, con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura."

(pag. 3)

En 1970, la Asociación Nacional de Universidades e Intitutos de Enseñanza Superior, comprendiendo dentro de su seno a la UNAM, se avocó a la realización de la tarea de precisar los objetivos fundamentales de la educación superior en México, como parte de un proceso de planeación educativa (Rangel, 1976).

En aquella ocasión se fijaron siete objetivos teóricos: cuatro en relación con la actividad de la enseñanza, uno sobre la investigación y otro para la difusión de la cultura; el último se consideró en relación con la función crítica de las instituciones de educación superior. Estos objetivos son¹:

" I. A través de su función docente:

- 1.- *Promover por el dinamismo y racionalidad de su estructura, sus métodos y su estilo pedagógico, la formación de los hábitos y actitudes que configuran el tipo humano capaz de convertirse en agente conciente de desarrollo (creatividad, capacidad de autoaprendizaje, sentido crítico, disciplina y organización en el trabajo, sentido de responsabilidad personal y social).*
- 2.- *Adecuar la estructura de su producto por áreas de concimiento a las necesidades del desarrollo integral. En este sentido deberá evitarse el ajuste mecanicista a las demandas de mano de obra de un momento determinado, procurando satisfacer, en forma amplia y dinámica, las necesidades de desarrollo.*
- 3.- *Proporcionar al alumno la información de mayor calidad y actualidad, para lograr y preservar el proceso de desarrollo autónomo de la nación.*
- 4.- *Ofrecer en la más alta proporción posible la oportunidad de la educación superior, con la variedad de niveles y campos que la realidad del país haga recomendable.*

II. A través de su función de investigación:

- 5.- *Vincularse por sus actividades de investigación, a la resolución de los problemas del país sin que esto signifique condicionar la investigación en forma estrictamente utilitarista.*

(1) Esta información es reproducción literal del trabajo realizado por Ran--gel Guerra en su libro *Educación Superior en México*. México: Colegio de México, 1976.

III. A través de su función en la difusión cultural:

- 6.- Contribuir a la elevación del nivel estructural técnico y crítico de la población a través de sus actividades extra-académicas de difusión.

IV. A través de su función crítica:

- 7.- Actuar en núcleos de análisis científico de la problemática del país a través de su actividad libre, depurar planteamientos, señalar errores y ofrecer soluciones. "

Al respecto señala Rangel Guerra (1976):

" El trabajo de la ANUIES al formular estos objetivos muestra la preocupación por identificar las carencias de la educación superior con la solución de los problemas nacionales. Representa un esfuerzo en pro de la incorporación de las actividades de la enseñanza superior a la realidad económica, social y cultural del país. "

Así, tomando en cuenta esta observación se emplea esta definición de los objetivos de la enseñanza superior, como elemento importante a considerar en la derivación de los objetivos del A.G.E.; empero, antes debemos citar los objetivos de la Facultad de Psicología, UNAM.

1.2. Objetivos de la Facultad de Psicología, UNAM

Al formularse el plan de estudios para la carrera de Psicología en 1971, mismo que actualmente rige el funcionamiento de nuestra facultad, no se precisaron los objetivos terminales del currículum, como también lo señala Carlos y Mercado (1980) aunque implícitamente uno de los objetivos era preparar a los alumnos para la docencia.

Creemos que es oportuno citar en este momento al Lic. Martínez (1981), que señala que en la Facultad de Psicología existen, cuando menos, cuatro di-

ferentes organizaciones curriculares, señalando las siguientes:

- " 1) La basada en el plan de estudios aprobado en 1971 [.....] .
- 2) La que posee el sistema de Universidad Abierta; que no obstante seguir, supuestamente, el plan de estudios aprobado en 1971, tanto sus objetivos, contenidos como métodos, son diferentes a los del sistema escolarizado.
- 3) La que sigue los sistemas de prácticas. En la propuesta del plan de estudios aprobado en 1971, se habla de la importancia de los aspectos prácticos de la docencia, por lo que se planteó una serie de cursos teórico-prácticos; sin embargo, no se propuso ningún programa específico para tales cursos, esta ambigüedad en su formulación, ha tenido como consecuencia la proliferación de 'cursos de prácticas' cuya organización, objetivos, contenidos y métodos, por lo general, son el resultado de decisiones tomadas muy al margen del actual currículum oficial.
- 4) El que realmente se desarrolla y aplica cotidianamente en la facultad. Debemos reconocer que el plan de estudios que se sigue en la actualidad en nuestra facultad, en muchos aspectos, es diferente al aprobado en 1971, desgraciadamente, como estos cambios no oficiales son el resultado de esfuerzos individuales del personal docente de los cuales resulta difícil obtener información fidedigna y veraz, el análisis de estos cambios y su relación con la problemática social quedará fuera de los alcances de este trabajo.

[.....]

En resumen, al hablar de la enseñanza de la Psicología, de un currículum, debemos especificar de qué currículum está mos hablando. Esto nos plantea un problema más: ¿Cuáles son los elementos pertinentes para describir tal currículum? Con forme a la definición de currículum explícito, ¿En la facultad de Psicología tenemos un currículum? " (pags. 4-5)

1.3. Objetivos del Area de Psicología General Experimental, Facultad de Psicología UNAM

Los objetivos del A.G.E. ya fueron ampliamente especificados en el capítulo anterior donde se sintetiza el proyecto del área; no obstante, consideramos

pertinente citar como se presenta este objetivo en los Cuadernillos de Difu--
sión de la Secretaría de Rectoría, Dirección General de Orientación Vocacio--
nal, al menos hasta 1980.

" Esta área estudia los procesos psicológicos individuales que intervienen en la reacción del sujeto a su medio ambiente, empleando métodos experimentales para analizarlos.

Se trata de establecer cuáles son estos procesos, los mecanismos que implican, y su dinámica.

El área trata de crear modelos y teorías, con frecuencia cuantitativas que permitan entender, predecir y explicar los fenómenos.

El psicólogo general experimental se dedica fundamentalmente a la docencia y a la investigación. El egresado puede ser maestro de enseñanza media y superior en las materias de su competencia así como ayudante de investigación o investigador en institutos o centros similares. Puede trabajar en las siguientes áreas:

1. Metodología: Asesorando en el diseño de investigaciones experimentales en instrumentación, en análisis de los datos de investigación, en el diseño de nuevos métodos, etc.
2. Sensopercepción: En el estudio de la sensibilidad de cada uno de los órganos sensoriales (vista, oído, olfato, etc.), determinando los mecanismos involucrados; en el análisis de la percepción espacial, de tiempo y movimiento en el estudio de la atención, el desarrollo perceptual, etc.
3. Aprendizaje y Motivación: En esta área se estudia el aprendizaje de nuevas conductas, la manera de recordarlas, los motivos fundamentales, los mecanismos que son responsables de ellos, las reacciones afectivas.
4. Cognición: En esta área se estudia el pensamiento y lenguaje humanos, la capacidad simbólica conceptual, la imaginación, etc. En los próximos años se van a requerir gran cantidad de maestros de psicología tanto en los bachilleratos y normales como en los niveles de la facultad en muchas de las materias básicas, y como ayudantes o investigadores en institutos. "

(pag. 24)



1.4. Breves anotaciones en torno a los objetivos

Hagamos una pausa aclaratoria después de haber señalado los objetivos presentados en las secciones 1.1., 1.2. y 1.3: que dan cuenta de las metas que pretenden la Universidad, la Facultad de Psicología y el Area de Psicología General Experimental.

Destaquemos, que tanto la facultad como el A.G.E. carecen de fines concretos, presentando nociones difusas de sus "objetivos", como se detecta a partir del señalamiento de éstos en párrafos anteriores; mientras en lo que a objetivos de enseñanza superior se refiere, encontramos que en 1970 se fijaron siete objetivos teóricos, que en papel resultan espléndidos, pero ¿cuáles son los programas concretos para la acción inmediata?

De ahí, la justificación de la ineficiencia de los planes educativos y el divorcio existente entre Universidad-Facultad de Psicología-Area de Psicología General Experimental.

Pero regresando a la facultad, vemos que ésta encara problemas de definición curricular, que obviamente limitan la vinculación que legalmente se pide entre el sistema educativo de enseñanza superior con los problemas y necesidades nacionales; y aunque sabemos que actualmente se hacen esfuerzos por favorecer esta vinculación, no está por demás enfatizar que dicha unión siempre estará inevitablemente viciada y no producirá la plenitud de su fruto mientras no se logre la transformación completa de toda nuestra Sociedad de la cual la Universidad, la Facultad y el A.G.E. no son más que una parte de ella. Sin embargo, también creemos que la transformación académica puede ser conquistada, y por lo tanto valoramos enormemente los esfuerzos que se han realizado para

llegar a una definición curricular que dote al estudiante de psicología de una formación profesional real y válida. Bajo esta perspectiva, creemos que un trabajo que vale la pena ser mencionado, es aquél desarrollado por diversos profesionales de esta disciplina, como lo son: los miembros del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CENEIP), algunos directores de escuelas de esta carrera y representantes de algunas asociaciones profesionales, que se reunieron con la finalidad de elaborar el perfil profesional del psicólogo mexicano como parte de un trabajo destinado a adecuar el currículum académico y las áreas prioritarias de nuestra sociedad en las que puede incidir la acción del psicólogo. Suponemos que este trabajo, puede ayudar a dar soluciones a las dificultades que se han venido detectando en el psicólogo general experimental, pudiéndose generalizar al psicólogo de otras áreas de especialización. Así, dada la importancia que le atribuimos a este trabajo, a continuación se describe.

2. Definición del Perfil Profesional del Psicólogo Mexicano

Al reflexionar sobre la función social del psicólogo y su responsabilidad ante las distintas necesidades del país, diversos profesionales de la Psicología, como lo son los miembros del CENEIP, algunos directores de escuelas de esta carrera y representantes de algunas asociaciones profesionales se reunieron en marzo de 1977, con la finalidad de elaborar el perfil profesional del psicólogo mexicano, como parte de un trabajo destinado a adecuar el currículum académico y las áreas prioritarias de nuestra sociedad en las que incide

su acción como profesional.

Por ser el resultado de una tarea avocada a concretar el marco social en el cual el psicólogo desplegará su acción como profesional responsable y productivo; las conclusiones de este llamado Taller de Jurica, se consideran esenciales en la determinación de la eficacia del profesional de la psicología. A continuación se enuncian las conclusiones a las que se llegaron en ese taller:

" El psicólogo es un profesionista cuyas funciones son:

- 1) *Evaluar*
- 2) *Planear*
- 3) *Intervenir para modificar un problema*
- 4) *Prevenir*
- 5) *Investigar*

Resuelve problemas en las áreas de:

- 1) *Educación*
- 2) *Salud Pública*
- 3) *Producción y consumo*
- 4) *Organización social*
- 5) *Ecología*

(La atención a dichos problemas debe darlos en el orden marcado, que corresponde a la prioridad que cada uno de ellos tiene para el país)

Las acciones que el psicólogo debe realizar, tiene que dirigir las a distintas secciones de la población, las cuales son en orden prioritario:

- 1) *Sector rural marginal*
- 2) *Sector urbano marginal*
- 3) *Sector rural desarrollado*
- 4) *Sector urbano desarrollado*

Como beneficiarios de su servicio se encuentran, también en orden de prioridad:

- 1) *Los macro-grupos institucionales*
- 2) *Los micro-grupos institucionales*
- 3) *Los macro-grupos no institucionales*
- 4) *Los micro-grupos no institucionales*
- 5) *Los individuos*

Las técnicas de diagnóstico empleadas por el psicólogo son:

Las entrevistas, las pruebas psicométricas, las encuestas, los

cuestionarios, las técnicas sociométricas, las pruebas proyectivas, la observación, el registro instrumental y los análisis formales.

Las técnicas de intervención para resolver problemas son:

Las técnicas fenomenológicas, psicodinámicas y conductuales, la dinámica de grupos, la sensibilización, la educación psicomotriz, la manipulación ambiental, la retroalimentación biológica y la publicidad y propaganda. Sus técnicas de prevención son además de la capacitación de para-profesionales las mismas que utiliza para la intervención exceptuando la educación psicomotriz.

Sus técnicas de investigación son:

Las que utilizan las otras ciencias. Pueden encuadrarse en las categorías más generales de registro, análisis cualitativo y cuantitativo de los datos y formulación de modelos. "

(pags. 7-8)

Una vez señalado lo anterior, es ahora nuestra intención considerar algunos aspectos que caracterizan al psicólogo como investigador y docente para que no queden en el vacío conceptos que se han venido mencionando en muchas partes del presente trabajo.

3. El Psicólogo como Investigador y Docente

Un investigador científico, debe entre muchas otras cosas, ser un indagador de los problemas que se den en su contexto social y llegar a proponer soluciones; y esto es aplicable a todo universitario egresado de la UNAM; ya que todo profesional tiene la misión insoslayable de la continua búsqueda de nuevas verdades, con lo cual actualiza los conocimientos que hasta el momento posee, evitando con esto, que su capacidad mengüe y caiga en lo obsoleto, pero de manera muy directa va esto dirigido a los psicólogos egresados del A.G.E.,

pues ¿no es la formación de cuadros de investigadores de alta calidad una de sus tareas?

Creemos que la investigación científica es de gran importancia como parte de la opción en la independencia científico-tecnológica y en la búsqueda de una sociedad crítica, racional y revolucionaria, de tal manera que los cuadros de investigadores que se propongan deben caracterizarse porque su esfuerzo y acción tiendan a instrumentar el desarrollo autónomo de nuestro país. La validez de su contribución para el logro de este fin, estará dado en la medida que:

- Realice investigación dentro de los sectores con mayor necesidad de desarrollo tales como son: el sector rural marginal y el sector urbano marginal en primer plano; sector rural desarrollado y urbano, seguidamente;
- Provea de conocimientos que representen nuevos aportes en la solución de problemas, principalmente en las áreas de educación y salud pública; así, como también a las de producción y consumo, organización social y ecológica;
- Mediante sus descubrimientos se pueden instrumentar los servicios hacia los macro-grupos institucionales y micro-grupos institucionales, micro-grupos no institucionales e individuos, seguidamente, y
- A través de que sus aportes enriquezcan el rango de técnicas de diagnóstico, intervención e investigación psicológica.

Ahora bien, en cuanto a la creatividad docente, ésta adquiere dentro de las tareas de la universidad relevancia particular; ya que ella representa el nexo mediante el cual se transmiten los conocimientos que constituyen nuestro

bagaje científico-tecnológico y cultural, así, como los descubrimientos que la investigación científica aporta.

La tarea docente, al constituir en nuestra universidad el vínculo esencial en el proceso enseñanza-aprendizaje y al ser la formación de profesores uno de los objetivos primordiales del A.G.E. (aunque en últimos años este objetivo ha pasado a segundo término) deben considerarse algunos puntos importantes del quehacer docente, desde el punto de vista de la formación de profesores, así, como las capacidades que es deseable posean estos profesionales.

Al efecto, algunos de los esfuerzos encaminados a esclarecer las vías a través de las cuales se instrumenta la formación y capacitación de docentes, se cuenta con el Programa Nacional de Profesores y algunos aspectos definidos en relación al tipo de actividades y capacidades deseables en los docentes, mencionados por Lafourcade (1974); los cuales describiremos a continuación.

Las actividades del Programa Nacional de Profesores se encuentran centradas en: becas para estudios de posgrado, cursos, talleres y seminarios sobre aspectos de la metodología y tecnología de la enseñanza y producción de material didáctico.

Por otra parte, la necesidad de reforzar las actividades para la formación de profesores a nivel institucional, llevaron al ANUIES a diseñar un curso dividido en cuatro áreas de estudio, a saber:

1. Lenguaje y comunicación;
2. Metodología de la enseñanza;
3. Aspectos sociales de la educación, y
4. Interdisciplinariedad.

Además, Lafourcade (1974) especifica un conjunto de funciones y habilidades necesarias para instrumentar la tarea docente en la universidad. A continuación anotamos los elementos más importantes de estas funciones y habilidades correspondientes a los requerimientos de los profesores.

Funciones:

1. Planear y organizar en cooperación con los alumnos las estrategias de logro que surgirán de los objetivos fijados.

Habilidades para:

- Formular objetivos que realmente orienten esfuerzos de consecución;
- Apoyar alternativas cuyas posibles consecuencias dispongan de aceptables márgenes de control;
- Planear cursos de acción en cooperación con otros;
- Conciliar recíprocamente los intereses individuales y grupales, y
- Crear un sistema de expectativas enmarcadas en razonables criterios de la realidad.

2. Proveer información y esclarecimiento respecto de los contenidos curriculares.

Habilidades para:

- Exponer con suficiente claridad, orden, precisión y sentido de la economía;
- Movilizar, a través de estímulos oportunos, la capacidad cuestionante y creadora del auditorio;
- Determinar, sobre la base de indicios captados en los oyentes, la adecuada

cuación permanente de los mensajes, y

- Seleccionar y proporcionar la información que realmente se requiere o específicamente se le solicite.

3. Orientar para asegurar el mejor provecho de esfuerzo y la racionalidad al tomar decisiones.

Habilidades para:

- Identificar las situaciones de partida de cada uno y ayudar en la elaboración de mejores estrategias para lograr los objetivos, y
- Seleccionar el tipo de capacitación que resulte óptimo para mejorar la capacidad de decisión individual y grupal.

4. Estimular el desarrollo de personalidades creadoras, críticas, equilibradas, independientes y con capacidad de integración en los múltiples contextos del trabajo productivo intra y extra universitario.

Habilidades para:

- Incorporar en los grupos, los elementos de acción y regulación necesarios para que sus interacciones sean maduras y equilibradas;
- Identificar con rapidez las posibles zonas o focos de desintegración grupal y neutralizar sus efectos, y
- Proveer estímulos que constituyen verdaderos desafíos a la capacidad crítica y creadora de sus interlocutores.

5. Evaluar y ayudar a evaluar los resultados obtenidos estimulando las decisiones del caso.

Habilidades para:

- Seleccionar y emplear debidamente los instrumentos de evaluación que mejor se ajusten a las conductas supuestamente aprendidas, e
- Identificar las causas que pudieran incidir en la mala calidad verificada de ciertos productos.

Ahora bien, se toman los anteriores factores como una guía que indica, en cierta medida los lineamientos hacia los cuales ha de tener la tarea docente, es decir, son una luz sobre los posibles índices a considerar en la determinación de la capacidad profesional para la docencia y la eficacia con la que ésta se lleva a cabo.

Por último, es necesario señalar que la investigación y la docencia no se excluyen, sino que se complementan y enriquecen mutuamente, no se trata entonces de optar por una de ellas, sino planificarlas y coordinarlas para que funcionen conjuntamente. Acerca de esta relación el profesor Mata Gavidia (1976) ha expresado: *" . . . no son dos modalidades desarticuladas, ni mucho menos la investigación es un satélite de la docencia ni viceversa: ambas forman un sistema centro-educativo."*

4. Discusión

Con los planteamientos anteriores, hemos querido señalar que el A.G.E. ha venido afirmándose con una serie de objetivos irreales dentro de una facultad con problemas muy parecidos a los que aquella se enfrenta, y esos problemas pueden explicarse en parte debido a una deficiente definición profesional del psicólogo que se apege a una universidad comprometida en la búsqueda de una

sociedad crítica, racional y revolucionaria; de ahí, que en un momento dado se llegue a un círculo vicioso: el A.G.E. no puede ir más allá de lo que puede ir la facultad y la facultad no puede ir más allá de lo que puede ir la universidad y la universidad no puede ir más allá de lo que su sociedad le permita. Sin embargo, asumimos la postura de que creemos en una reforma académica que puede ser conquistada en beneficio de la sociedad en la que se encuentra; de ahí, que reconozcamos los esfuerzos que intentan la reconstrucción de la enseñanza psicológica en México y se menciona el perfil profesional del psicólogo mexicano como uno de los esfuerzos más notables para alcanzar esta meta, apoyando la idea de un psicólogo hábil en las actividades de docente e investigador, pero sin adoptar una conducta ingenua que crea que una revolución educativa completa y profunda se producirá en plenitud, sin que se transforme de lleno toda la sociedad.

Pero por el momento, no podemos quedarnos con los brazos cruzados ante problemas que necesitan solución y creemos que si empezamos a tomar en cuenta esto y además asumimos un modelo de planeación que nos dirija en esta odisea, los productos pueden ser buenos; por tales razones en el capítulo siguiente presentamos un modelo de diseño curricular y un modelo instruccional de un curso que suponemos permitirá una idónea manera de disponer los estudios no sólo en el A.G.E. sino también en la Facultad de Psicología, UNAM.

V. HACIA UNA NUEVA ORGANIZACION: PROPOSICION DE DOS MODELOS DE PLANEACION

A lo largo de este trabajo hemos hecho algunas consideraciones sobre el funcionamiento y operatividad del Area de Psicología General Experimental (A.G.E.) manejando implícitamente un modelo de planeación; y es en este capítulo donde pretendemos ilustrar dos modelos de planeación: el modelo de diseño de un currículum, cuyo autor es Castrejón Diez et al. (1976); y el modelo instruccional de un curso, elaborado por Lafourcade (1974).

Al tener presente que las metas de la educación superior son de gran importancia, debido a que esta empresa social es la responsable de formar profesionales creativos, descubridores críticos, capaces de afrontar y solucionar problemas en las áreas de conocimiento que sustenten y que demanda su sociedad, considerándola a su vez como la responsable de que este profesional posea una formación humanística, alejado de la miopía que sólo ve la comodidad individual y presente, ajeno a su realidad social; ésto nos lleva a asumir una actitud en pro de una adecuación sistemática de las carreras o de cualquier área de especialización, como lo es el A.G.E., a las necesidades de nuestro país; esto es, consideramos que el currículum de cualesquiera de las instituciones de educación superior debe ser planeado realístaamente, identificando lo que es, lo que debe de ser y lo que se quiere de cada una de las disciplinas de conocimiento y no dejar nada al azar o a la suerte o en el peor de los casos a intereses personales o creencias individuales por autorizadas que

parezcan, pues va de por medio la formación de un profesional comprometido con la sociedad que lo ha formado, para que ayude y promueva el desarrollo de su país.

Ahora bien, cuando hablamos de planeación nos estamos refiriendo a aquel proceso que surge del acto de la inteligencia y responsabilidad, que tiene como propósito racionalizar la selección de opciones para el futuro, nos estamos refiriendo a un ejercicio de la razón para definir con claridad los fines a los que se orienta la acción y desentrañar los mejores medios para alcanzarlos; de tal manera, que cuando hablamos de planeación curricular al término planeación además de las características señaladas anteriormente se agrega la definición de currículum, la cual según la UNESCO (1958): "*Curriculum son todas las actividades, experiencias, materiales, métodos de enseñanza y otros medios empleados para alcanzar los fines de la educación.*"

El currículum además de ser un programa de enseñanza, una lista de materias y un conjunto de textos que se estudian bajo la dirección de un maestro capacitado, también tiene que prever y proveer situaciones de aprendizaje que puedan ser aprovechadas por todos aquellos que están recibiendo instrucción, evitando la imposición de barreras a los más rápidos en el proceso de aprendizaje y ofreciendo a los más lentos la oportunidad de desenvolver todas sus posibilidades. No hay que olvidar que la planeación curricular debe contribuir a la superación de la sociedad por medio de profesionales capacitados, de ahí la importancia de una buena planeación curricular que comience por identificar con claridad y precisión las necesidades cuantitativas y cualitativas de la sociedad en las distintas disciplinas de la enseñanza superior; pensando a su vez en el diseño de un currículum dinámico y flexible a los cambios,

que acompañe a las modificaciones del ambiente del individuo.

El currículum está constantemente compitiendo con el tiempo, de ahí que no deba permanecer estático, las revisiones y modificaciones que se le hagan deben obedecer a cambios que se verifiquen en el ambiente subrayando además su carácter innovador.

Por todas estas características, la planeación curricular debe ser un esfuerzo cooperativo de: administradores, especialistas en las materias de la enseñanza, psicólogos, maestros, evaluadores, supervisores y el responsable o responsables directos de la planeación, quienes deberán recoger y sistematizar los datos que el grupo aporte.

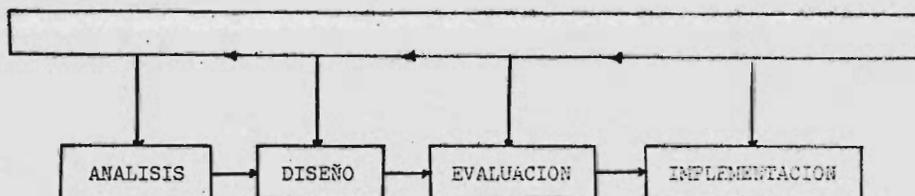
Así, al analizar el funcionamiento y la estructura del A.C.E. supone una tarea que debe de ir más allá del mero juicio intuitivo; por tal motivo se resume brevemente el modelo de diseño de un currículum y el modelo instruccional de un curso, que aunque los dos se correlacionan en el sentido de que nos proveen información sobre la estructura organizativa del área; mediante el primero hemos de estudiar los elementos que deben estar presentes en una adecuada planeación curricular, mientras que el segundo nos ayudará a establecer como ha sido el proceso de enseñanza-aprendizaje y si en éste se ha contado con los elementos indispensables para su óptimo desarrollo; pasemos pues a describir tales modelos.

1. Un Modelo de Diseño Curricular

El modelo propuesto por Castrejón et al.¹ representa un proceso cuyas etapas están interrelacionadas con un mecanismo de autocorrección en cada una de ellas y sus cuatro componentes esenciales son:

- A) Análisis;
- B) Diseño;
- C) Evaluación, y
- D) Implementación.

Esquemáticamente estaría representado de la siguiente manera:



Pasemos a la descripción de estos cuatro componentes:

(1) Esta información es una reproducción casi literal del capítulo 4 escrito por Castrejón Diez et al. en el libro *Planeación y Modelos Universitarios II*. México: ANUIES, 1977.

A) Análisis

El análisis permitirá un estudio detallado que refleje en forma realista el estado actual del currículum, su congruencia o discrepancia con necesidades presentes, para establecer un marco de referencia del que se partirá para continuar con la siguiente etapa.

La finalidad esencial de un análisis en forma sistemática es identificar los requisitos de solución para los problemas y determinar los posibles métodos para satisfacer cada una de las necesidades bosquejadas. Partiendo de un problema basado en necesidades demostradas, se analiza dicho problema, se definen sus características, se determinan las relaciones recíprocas entre sus partes y se especifican los requisitos medibles que garanticen, dentro de lo posible, la mejor solución del problema en general y de cada una de sus partes.

Por lo común, los problemas educativos se detectan en forma global, es por eso que se hace necesaria la presencia del diseñador, quien determinará la naturaleza exacta de los problemas.

Son varias las actividades que el diseñador realizará en la primera etapa del análisis todas ellas orientadas a una evaluación del estado actual de las cosas, materias impartidas con relación al tipo de carrera que se persigue, su secuencia, método y personal docente. También deberá tomarse muy en cuenta un análisis de los recursos y materiales con los que cuenta la institución para determinar que es lo que se tiene, su aprovechamiento y por último, que se necesita para la elaboración, reforma o cambio en el currículum.

Dentro de esta etapa de análisis se debe fijar la atención en la estructura interna de la institución, tanto directiva y académica como administrativa. Se

hace también necesaria una revisión de la filosofía y la política educativas, y su congruencia o discrepancia en las metas finales u objetivos que se inttan alcanzar.

Cada problema o necesidad identificada debe generar varias opciones de solución las cuales deberán ser estudiadas con gran detalle para seleccionar aquella que además de resolver el problema satisfactoriamente, sea la más factible de aplicar en todos sus aspectos. Ahora bien, los elementos necesarios para realizar el análisis de problemas y necesidades se esquematiza a continuación:

1. Identificación de problemas y necesidades

1.1. Situación actual:

- a) Donde se está: qué materias se están impartiendo, en qué forma, con qué secuencia, qué tipo de personal docente existe, cuál ha sido el rendimiento de los alumnos.
- b) Recursos existentes: personal docente y administrativo, material, equipos, biblioteca, fuentes de consulta, estímulos al personal, instalaciones y servicios.
- c) Limitaciones, deficiencias y problemas: qué hace falta (personal, equipo, fondos) y si el presupuesto permite o no hacer modificaciones, ampliaciones o mejoras.
- d) Estructuras y procesos: mecanismos administrativos, sistema de acreditación y certificación, contenidos de los cursos.
- e) Enlistar problemas y necesidades con respecto a los incisos (a), (b), (c) y (d).
- f) Posibles causas a los problemas analizados en los incisos (a), (b), (c) y (d).

1.2. Metas y objetivos

- a) Analizar la filosofía o política educativa de la institución.
- b) Analizar si hay congruencia entre la filosofía y las metas y objetivos.
- c) Expresar con claridad las metas y los objetivos.
- d) Establecer prioridades para el cumplimiento de las metas y de los objetivos.

1.3. Alternativas de solución

- a) Generar alternativas de solución a cada uno de los problemas detectados en los puntos 1.1. y 1.2.
- b) Analizar cada una de estas opciones con base en:
 - recursos humanos y materiales;
 - facilidades físicas y económicas, y
 - limitaciones.
- c) Seleccionar las opciones de solución más accesibles de acuerdo con el análisis efectuado en el punto 1.3. (b).

B) Diseño

Una vez hecho el análisis, deberán establecerse los nuevos objetivos generales del currículum, si así se requiere, o explicitar los ya existentes a la luz de la revisión que se hizo sobre la filosofía de la institución. Estos objetivos deberán secuenciarse y jerarquizarse en función de su importancia y de la disponibilidad de los recursos.

De las metas y objetivos finales se derivan los objetivos generales en el nivel de componentes del currículum y de éstos se derivarán a su vez los objetivos particulares que darán una visión panorámica del contenido.

A medida que se profundiza en la definición de objetivos, se llega inevitablemente a la necesidad de formular objetivos específicos en donde estarán identificadas las destrezas y habilidades que el estudiante habrá de adquirir.

Cada objetivo debe originar un componente que permitirá a diseñadores, directivos, personal académico y administrativo y a los mismos estudiantes, evaluar el avance en forma sistemática para el cumplimiento de todos los propósitos expresados. Por su parte, cada objetivo, requerirá de un material específico así como medios y modos de presentación, que a su vez, implicarán una aportación particular al contenido del objetivo o una selección de aquellos ya existentes que puedan ser utilizados y cuyas características sean aún funcionales.

El diseño requiere también de un componente que describe una estrategia de instrumentación. Ya conocidos los recursos y las carencias se procede a elaborar un plan de acción que incluye la participación del personal académico y administrativo, que describa la o las estrategias que se van a emplear y que de ser factible, posibilite realizar una experimentación previa que arroje datos sobre costos, tiempos y efectividad de los programas.

Este estudio previo a la implementación es de suma utilidad pues va a permitir hacer reajustes necesarios antes de llegar a la ejecución en niveles más amplios, en donde los errores y sus consecuencias serían también graves y más difíciles de corregir.

El diseño de un currículum se basa generalmente en una de las siguientes categorías:

- 1) Necesidad de mejorar la instrucción en un curso determinado que ya es parte del currículum;
- 2) Necesidad de fortalecer el contenido y los métodos de uno o varios cursos, y
- 3) Necesidad de renovar y actualizar la organización total del currículum.

Ahora bien, los elementos necesarios para realizar el diseño se esquematizan a continuación:

1. Formular metas generales del currículum
2. Secuenciar las metas generales expresadas en el punto 1.
 - 2.1. Disponibilidad de recursos, y
 - 2.2. Limitaciones.
3. Toma de decisiones
 - 3.1. Niveles de instrucción;
 - 3.2. Cursos, y
 - 3.3. Prácticas.
4. Enunciar objetivos generales
 - 4.1. Niveles de instrucción, y
 - 4.2. Prácticas.
5. Secuenciar objetivos generales enunciados en el punto 4.
6. Derivar objetivos particulares
 - 6.1. Dividir el curso por unidades;
 - 6.2. Enunciar los objetivos particulares de cada unidad, y
 - 6.3. Secuenciar los objetivos enunciados en el punto 6.2.
7. Derivar objetivos específicos
 - 7.1. Enlistar habilidades y conocimientos;

- 7.2. Expresar el punto 7.1. en términos de objetivos específicos, y
- 7.3. Secuenciar objetivos específicos en 7.2.
- 8. Desarrollar instrumentos de evaluación
 - 8.1. De la organización curricular, y
 - 8.2. Del aprendizaje.
- 9. Selección y producción de los materiales de instrucción
 - 9.1. Analizar los existentes;
 - 9.2. Seleccionar los vigentes, y
 - 9.3. Producir los faltantes.
- 10. Selección y producción de los medios
 - 10.1. Determinar el evento de instrucción;
 - 10.2. Determinar el sentido por estimular;
 - 10.3. Seleccionar el tipo de estímulo;
 - 10.4. Generar opciones de medios por emplear, y
 - 10.5. Seleccionar el medio y producirlo.
- 11. Estrategia de implementación
 - 11.1. En el nivel directivo;
 - 11.2. En el nivel académico;
 - 11.3. En el nivel administrativo, y
 - 11.4. Utilizar una ruta crítica.

C) Evaluación

Un currículum es bueno siempre y cuando los objetivos sean alcanzados y _
ésto sólo lo sabremos gracias a las evidencias que arroja un análisis de da-
tos. La recolección de datos, su análisis e interpretación, forman los comun-
mente llamados métodos de evaluación. De tal manera, los aspectos que se de-

ben tomar en cuenta al evaluar al currículum son cinco:

1. Personal académico;
2. Personal administrativo;
3. Rendimiento de los estudiantes;
4. Material y medios de instrucción, y
5. Instalaciones y facilidades de la institución.

La evaluación en este caso es sinónimo de medición y toda medición requiere de instrumentos. Los instrumentos medirán hasta que punto hay coherencia entre metas, objetivos, contenido, experiencias de aprendizaje y organización de esas experiencias. Los instrumentos en la evaluación del currículum pueden estar constituidos por tests, cuestionarios, encuestas y todo aquello que proporcione información sobre los aspectos antes mencionados. En suma, se elabora un plan de evaluación para:

- Determinar el valor del programa;
- Relacionar resultados con objetivos;
- Modificar, cambiar o eliminar los componentes del diseño que no hayan demostrado eficacia;
- Evaluar el rendimiento del alumno;
- Evaluar al personal académico;
- Evaluar al personal administrativo, y
- Tomar decisiones en acciones futuras.

D) Implementación

Cuando se llega a esta parte, ya se habrá dado un grado de eficiencia bastante aceptable reflejado después de una o más evaluaciones del nuevo sistema.

Por lo tanto, se puede decir que se está listo para su adopción y será regular.

Durante la implementación, algunos puntos de naturaleza más bien práctica _ recibirán una última atención o ajustes. Esto se logra mediante la acción cohe _ rente entre la parte teórica y la parte práctica, entre el planeamiento y la _ ejecución.

2. Modelo Instruccional de un Curso

El sistema instruccional de un curso, descrito por Lafourcade ² representa el complejo de componentes que son necesarios en la planeación, implementación y evaluación de un curso. En él se analizan los elementos indispensables en la determinación de los objetivos a lograr, así como las operaciones que se han _ de seguir para la consecución de los medios. Este sistema plantea también un _ modelo de evaluación mediante el cual se observará en que medida se han obteni _ do los resultados esperados al inicio del curso.

El supuesto fundamental que lo ampara es el reconocimiento de que al pla-- near la empresa educativa, la primera tarea es la identificación de los diver-- sos componentes que integrarán la estructuración de los cursos y las normas _

(2) Esta información es una reproducción casi literal del capítulo 2 escrito _ por P. Lafourcade en su libro *Planeamiento, Conducción y Evaluación de la Enseñanza*. Buenos Aires: Kapelusz, 1974.

que regularán su organización y funcionamiento.

Se define como curso a un conjunto de unidades temáticas seleccionado por su relevancia teórica, afirmada en claros criterios epistemológicos y su capacidad estructurante en relación con el resto de contenidos que identifican el ámbito de una carrera.

Los componentes más importantes que deben tenerse en cuenta en la planeación de un curso son: los objetivos que orientan su aprendizaje y los contenidos que determinan su naturaleza. Las funciones más críticas están representadas por un sistema de decisiones que organiza las operaciones de logro, señala factibilidades del caso e informa sobre los resultados obtenidos. Las normas que regulan el proceso procurarán un funcionamiento dinámico, equilibrado, coherente y eficaz (véase figura 2. que representa el diseño del modelo instruccional de un curso).

Los componentes del curso están definidos por los siguientes conceptos:

- A) Objetivos;
- B) Elaboración de los objetivos del curso;
- C) Selección y organización de contenidos;
- D) Verificación de prerrequisitos;
- E) Análisis de actividades generales de aprendizaje;
- F) Análisis de factibilidad;
- G) Organización de unidades de aprendizaje, y
- H) Evaluación

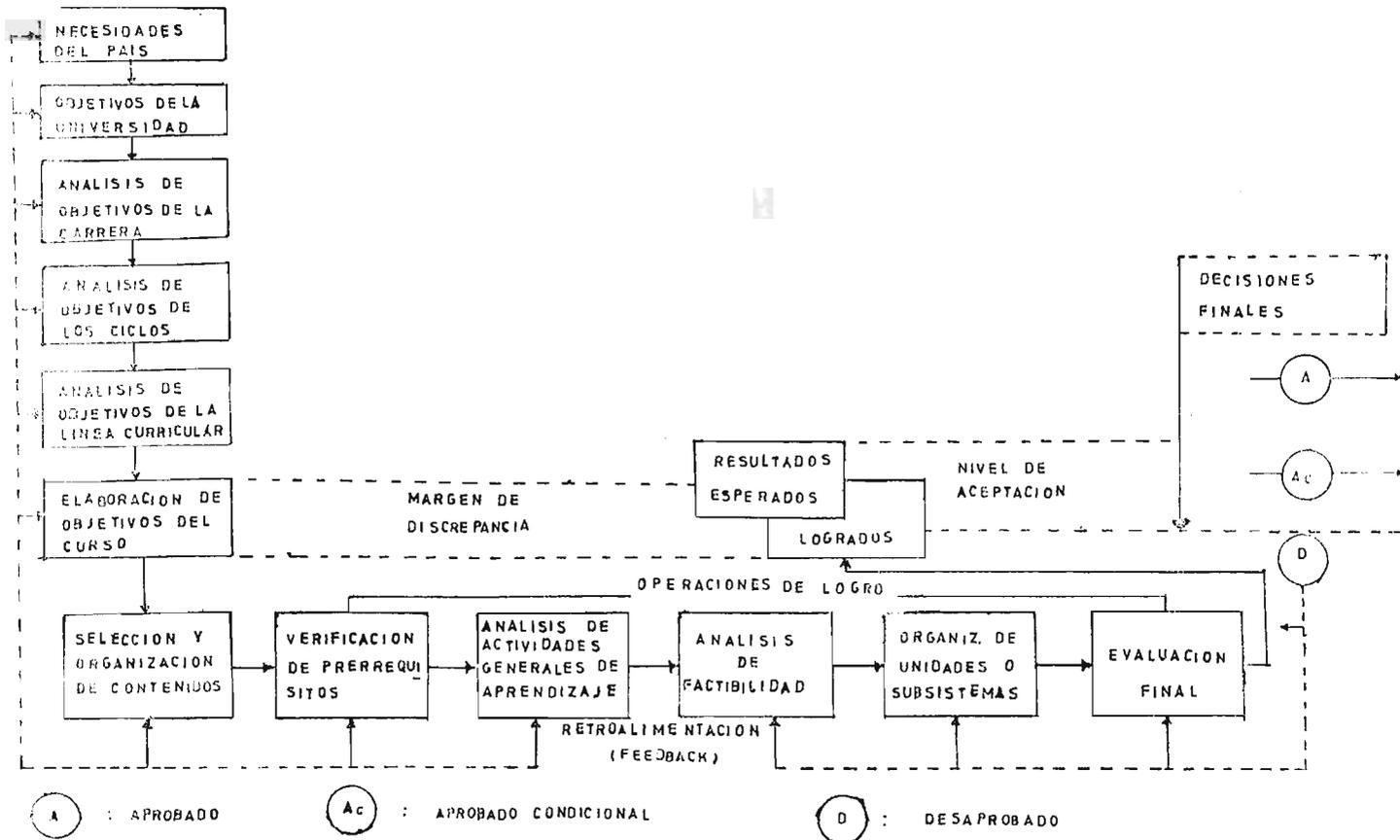


FIGURA 2. Diseño del sistema instruccional de un curso.

A) Objetivos

Los objetivos constituyen puntos de llegada de todo esfuerzo intencional y como tales, orientan las acciones que procuran su consecución y determinan predictivamente la medida de dicho esfuerzo.

B) Elaboración de los objetivos del curso

El marco de referencia que presta apoyo a la elaboración de los objetivos del curso está dado, en primer lugar, por los objetivos explícitamente formulados para el nivel al cual pertenece (universidad); en segundo término, por los estipulados para la carrera, sus ciclos y finalmente por los que co--rresponden a las respectivas líneas curriculares que la constituyen. Los objetivos de un curso constituyen puntos intermedios de llegada en los aprendiza-jes de los alumnos, que deberán lograrse en plazos relativamente medianos, tales como un trimestre o cuatrimestre. Se derivan de lo previsto para la línea curricular y en su enunciación se estipula de modo más concreto lo que se co-pera de los alumnos una vez concluido el curso.

C) Selección y organización de contenidos

Los criterios que se deberán adoptar para orientar la selección de los contenidos de una carrera deberán estar dados por:

1. Los objetivos que definen la naturaleza y orientación de la carrera;
2. La identificación de los múltiples sectores del saber que focalizarán contenidos y prácticas desde distintos ángulos, cohesivos por las características y orientación general de la carrera;
3. La validez científico-social de los contenidos;
4. Establecer las habilidades, conocimientos y actitudes indispensables que realmente necesite el egresado para iniciarse en la especialidad

elegida;

5. Las posibles opciones de elección de los alumnos que determinan una adecuada flexibilidad del currículum de la carrera;
6. La naturaleza de los ciclos que se hubieran establecido;
7. Las ponderaciones que en relación a criterios definidos se hubieran establecido, y
8. La necesaria organización y coherencia que debe evidenciar la estructura general de la carrera.

D) Verificación de prerrequisitos

Es necesario un claro conocimiento del estado inicial de preparación, capacidad, interés y expectativas de los alumnos que deben concurrir a un curso, para establecer sobre criterios reales el régimen de organización del mismo.

E) Análisis de actividades generales de aprendizaje

De un universo de posibles actividades se elegirán aquellas que se consideran :

1. Esenciales o típicas para el logro de alguna habilidad o destreza;
2. Estimulantes del pensamiento crítico y creador;
3. Motivantes;
4. Aptas para los tipos de conducta que se espera lograr de acuerdo con los objetivos propuestos;
5. Factibles de ser cumplidas por un individuo, equipo o grupo, y
6. Una respuesta a un propósito didáctico claramente definido.

F) Análisis de factibilidad

La planeación previa del desarrollo básico del curso deberá incorporar en el análisis de sus futuras provisiones las necesidades materiales más acordes

con el tipo de estrategia o método que se haya programado. Es indispensable saber con anticipación con qué existencias reales o posibilidades presupuestarias se cuenta para así, organizar previsiones necesarias.

G) Organización de unidades de aprendizaje

Las unidades de aprendizaje representan una subdivisión de un curso. Se centran sobre esquemas conceptuales básicos del mismo y tanto su estructura como su secuencia se condicionan fundamentalmente por los modos de aprender de los destinatarios, las características de los contenidos y la naturaleza de los objetivos que se hubieran seleccionado, regulándose su funcionamiento por los principios de economía, adecuación y control de la acción orientados a un propósito.

La elaboración de una unidad exige, al menos, una determinada metodología y una clara comprensión del significado de los múltiples componentes que vertebran su estructura, así como una permanente actitud crítica respecto a la selección e integración de contenidos, conductas, medios y modos de acción. El logro de objetivos generales y específicos de cada unidad supone la adopción de decisiones que determinarán la planeación y puesta en marcha de estrategias también generales y específicas. Las primeras ordenarán las fases básicas de la unidad; las segundas, las etapas claves de cada objetivo. De modo genérico ambas se incluirán bajo la denominación de estrategias didácticas.

H) Evaluación

Una concepción ampliamente generalizada considera a la evaluación como una actividad previa a la toma de decisiones, consistente en la recolección, organización y análisis de los datos que serán utilizados para decidir la mejor opción.

El proceso de procurar una determinada meta mediante alguna acción o serie de acciones supone la aplicación del siguiente modelo, que ya anteriormente se insertó en el modelo instruccional de un curso (véase figura 2.)



(*) Margen de Discrepancias.

Las estrategias para lograr el cumplimiento de los objetivos constituyen las acciones que conducirán a la meta estipulada. Las estrategias de verificación apuntan a proporcionar información sobre la cantidad y calidad del producto obtenido.

Las decisiones finales se apoyan en el análisis comparativo que se efectúa entre los resultados logrados y los esperados y tienen por objeto confirmar, rectificar o rechazar la racionalidad de la meta y de las estrategias que se le subordinaron. Estas decisiones indicarán si se continúa o cambia de dirección, si se intensifica o mantiene el nivel de esfuerzo, o si se avanza a nuevas exigencias o se detiene, si se consolidan, confirman o registran las metas, o se cambian.

3. Discusión

En conclusión y volviendo al hilo de nuestros planteamientos, por un lado resulta marcadamente obvio que el A.G.E. no surgió de un esfuerzo considerado a la luz de modelos que guiaran su diseño e instrumentación, quedando esto demostrado si se hace la confrontación de cifras, documentos y consideraciones señaladas en anteriores capítulos (I, II y III), con los dos modelos previamente presentados.

A su vez, anotamos que el área presenta problemas de operatividad no obstante los buenos propósitos por los que fue creada, y esto es debido también, a que el A.G.E. es un reflejo de problemas que la misma facultad encara, no sólo por la disciplina que enseña, sino además, por su inmersión en una sociedad como la nuestra. Así, reconocemos los intentos que se hacen por enfrentar y solucionar los problemas de la enseñanza en psicología, que no deben pasarse por alto, aún cuando estamos conscientes que un logro académico completo no se logrará sin la transformación integral de toda nuestra sociedad; sin embargo, mientras que esto sucede debemos seguir trabajando por conquistar mejoras académicas que sean dadas a partir de esfuerzos conjuntos con líneas claras de acción y no por intereses personales o creencias individuales por autorizadas que parezcan, pues la formación en la enseñanza superior y por ende en psicología, debe estar dada en función de una planeación realista que identifique lo que es, lo que debe ser y lo que se quiere. De ahí, la proposición de estos dos modelos a los que les atribuimos características idóneas para esta meta.

Desconocemos si estos modelos han sido ya utilizados, pero creemos que contienen aspectos valiosos e importantes que, en caso de ser necesario, pueden enriquecerse por discusiones y trabajos concretos. Por el momento, sólo quedan como propuestas, su relevancia se manifestará cuando dejemos los pronunciamientos en papel y pasemos a la acción concreta.

Ahora bien, antes de concluir este capítulo, se hace oportuno señalar, que no podemos finalizar esta tesis sin elaborar un capítulo que verse sobre la relación universidad-sociedad, dado lo reiterativo que se ha sido en el señalamiento de la relación dinámica y recíproca entre Sociedad-Universidad-Facultad de Psicología- A.G.E. Por tales razones y a manera de conclusión presentamos el siguiente capítulo.

VI. BINOMIO SOCIEDAD - UNIVERSIDAD

La situación social, con su característica inherente de constante cambio, produce conocimientos y valores que inevitablemente se están transformando. Es ta condición de cambio continuo y permanente, está presente y actúa, dando un sentido dinámico y complejo a la misión de la universidad y la que, como parte de la sociedad debe responder a este proceso cambiando también de acuerdo a las necesidades e imperativos del país que la generó.

De tal manera, sociedad y universidad guardan entre sí una estrecha relación, en donde la eficacia del funcionamiento de la universidad residirá en su capacidad de afrontar exitosamente los problemas atinentes a ella; es decir, en la forma en que se relaciona con la sociedad en que se desarrolla.

Los caminos o vías a través de las cuales universidad y sociedad se comunican están expresados por Witker (1979) de la manera siguiente:

" *Prímero. La responsabilidad natural de la universidad de recibir en su seno y ofrecer posibilidades de desarrollo, autorrealización y dedicación al servicio público, a todos los jóvenes que egresan de escuela secundaria con capacidad para continuar sus estudios superiores.*

Segundo. La materialización de esta posibilidad en la formación de profesionales de diversos niveles y especialidades. Aplicadores de ciencia y tecnología que la sociedad requiere.

Tercero. El desarrollo de la investigación científica y tecnológica necesario para cumplir los siguientes objetivos primordiales:

- a) *Fecundar y enriquecer la docencia a través de una relación dialéctica que por una parte incorpore directamente al estu*

diante al mundo creador de la ciencia, y por otra, inyecte en éste la capacidad intuitiva de la juventud. Una docencia muerta no crea inquietud científica.

- b) Sustentar un nivel de actividad científica capaz de proveer la infraestructura necesaria para que la sociedad pueda absorber, adaptar y crear las técnicas productivas incesantemente renovadas, de cuyo empleo depende la independencia económica de la sociedad regional y cuya disponibilidad refleja el componente más valioso de la soberanía: la independencia cultural.

Cuarto. La difusión a la colectividad de los beneficios del desarrollo científico, tecnológico, cultural y artístico propio de la tarea extensora de la universidad. " (pag. 17)

Estas tareas o fines de la universidad, en el caso de una universidad comprometida asumen, variables y connotaciones distintas. Así, es diferente formar profesionales para una sociedad que se intenta cambiar o que se desea conservar. En otras palabras, no es lo mismo educar para el liberalismo que para el socialismo; para el neocolonialismo que para el desarrollismo o el nacionalismo. Es natural, cambian los criterios de evaluación, las necesidades, los criterios de eficiencia, los métodos, la tecnología física y social, los conocimientos más deseables, el papel social del universitario y hasta los métodos de investigación.

Así vista, la misión de la universidad en América Latina asume una connotación de carácter nacional que debe, necesariamente, ligarse a los proyectos de cambios de las estructuras económicas, sociales, culturales y políticas; sin embargo, es importante, entonces, insertar la promoción del desarrollo científico-tecnológico en la trama total del esfuerzo encaminado a superar la dependencia y el subdesarrollo.

Esto, implica la realización de un proyecto nacional como instrumento básico

para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, y por lo tanto, un marco in sustituible en el que debe insertarse la función y los fines de la universidad en América Latina. Su ausencia y la existencia implícita de proyectos grupales, sectoriales socialmente, no contribuye a desarrollar el sistema social de la ciencia y por el contrario, refuerza nuestra dependencia cultural.

En este punto, es importante recalcar una relación que con frecuencia ha pa sado desapercibida y que ya fue señalada por Amílcar Herrera (1974) cuando expresó:

" La revolución científica y tecnológica ha sido siempre una consecuencia y no la causa de las profundas transformaciones estructurales que genera el proceso de desarrollo, aunque luego contribuya en forma decisiva a acelerar los cambios. La capacidad de una sociedad para incorporar la ciencia y la tecnología como factores dinámicos para su progreso, depende de condiciones políticas, sociales y económicas que la ciencia misma no puede generar. "
(pag. 61)

En este sentido, un grave problema para la universidad, es que nuestra so- ciedad en su conjunto no ha definido sus opciones. Lo único claro que al parecer existe es que la sociedad actual, inspirada en una democracia burguesa sub desarrollada no es operativa y eficiente su transformación.

Así, la universidad, se enfrenta, en su relación con la sociedad a profundas contradicciones en su desempeño: el cambio social supondría alianzas rea- les con las clases oprimidas, pero los estudiantes y profesores provienen mayo ritariamente de clases medias y altas; el cambio social supondría una sociedad más equitativa, pero las universidades son mecanismos que cooperan con la re- producción de las actuales diferencias sociales; el cambio social supondría __ procesos que emplearan la participación y la solidaridad, pero la universidad

tiene como función crear élites y ponerlas al servicio de las clases dominantes.

Todas estas contradicciones no son gratuitas, en realidad van a abordar el problema de la universidad relacionándolo con los factores esenciales que condicionan el subdesarrollo.

Sin embargo, el problema del subdesarrollo debe ser tratado en el marco de la dominación externa, sólo así se podrá poner de relieve el que algunos países han fincado su desarrollo en la explotación de otros.

De lo anterior se desprende, como algo cada vez más evidente que la ciencia y la tecnología son un producto de la sociedad capitalista industrializada y que bajo un supuesto de "purismo científico" se encubre y legitima una relación de subordinación que consolida la dependencia económica de nuestros países. Como dice Varsavsky (1972):

" Se nos implanta desde allí un 'estilo cultural' completo; el de las grandes sociedades industriales, tan prestigiadas a través de los medios de comunicación, los textos y su fuerza física, que lo aceptamos como único concebido para salir del subdesarrollo. Los tremendos éxitos de las ciencias físicas, el poderío que la sociedad industrial logró sobre la naturaleza y los demás países, nos ha hecho aceptar en bloque lo que venga etiquetado en el hemisferio norte como ciencia y tecnología." (pag. 28)

Así tenemos que el sistema social de la ciencia es un reflejo del sistema socio-económico y político.

Por otra parte, cuando se analiza el problema educacional en relación con la actividad científica, se tiende sólo a considerar importante la enseñanza universitaria o de tercer ciclo, con el argumento de que ella forma al perso

nal de alto nivel que integra los cuadros de investigación. Empero, la eficiencia y naturaleza en los dos primeros ciclos son tan importantes para el progreso científico como la preparación universitaria, ya que sobre éstos se construye toda la formación superior o de alto nivel. Sin embargo, dicha eficiencia está sumamente condicionada, aún en lo estrictamente académico, por el nivel socioeconómico del alumno.

En este punto, se hace indispensable profundizar los conceptos que definen al quehacer universitario en sus objetivos primordiales: ampliación y renovación del conocimiento (investigación), enseñanza de las profesiones (docencia) y consevación y transmisión de la cultura (extensión universitaria).

Investigación

La investigación es una actividad que se institucionaliza en la universidad, en este sentido, depende de la demanda social, la cual influye en la vigencia y el rol de la universidad.

Aunado a ésto, hay un factor de vital importancia que impide el aporte de nuestras instituciones de educación superior al desarrollo nacional: "no son nuestras", en palabras de Varsavsky (1972):

" Más que una ventana hacia el mundo son un enclave, una base cultural de la cual se nos transfiere todo lo que los países centrales entienden por ciencias, tecnología y cultura, y a través de ella su tipo de industrialización y de economía, sus valores frente al consumo, el trabajo y la sociedad. " (pag. 11)

Este hecho, alcanza su máxima expresión en el caso de los estudiantes que, después de recibir un entrenamiento básico en México, han salido al extranjero, aprendiendo técnicas que están de moda en el país huésped pero que nada _

tiene que ver con nuestra realidad.

En este orden de cosas, es de gran importancia ubicar el distanciamiento de los científicos mexicanos respecto a algunos problemas nacionales.

Al efecto, dice el Dr. Ruy Pérez Tamayo (1976):

" . . . educados en gran parte en los Estados Unidos, y con el apoyo económico de sus arcas, deslumbrados por su ciencia y su eficiencia, muchos regresamos a México con los ojos todavía puestos en los problemas que habíamos visto como importantes del otro lado del Río Bravo y con los métodos que habíamos aprendido a manejar; favorecidos con donativos que nos permitían seguir trabajando de manera no muy diferente a como lo habíamos hecho por varios años. Nos quedamos pegados a un cordón umbilical por donde no circulaba la sangre de la Madre Patria sino la de la Tía Sam. Muchos científicos mexicanos regresaron a su país y al cabo de cortos períodos de desilusión y frustraciones, generados en parte por su adaptación a las facilidades de trabajo en el extranjero y en parte por las condiciones que encontraron en México, se volvieron permanentemente a los Estados Unidos; otros más, ni siquiera regresaron alguna vez a México. "

(En Cañedo y Estrada pag. 35)

Al regresar, el investigador forma un nuevo grupo en el cual se invierte dinero y esfuerzo para que continúe dentro de la línea de investigación originada en el extranjero. Esta se hace en condiciones muy distintas del sitio en el que se originó. En algunos casos, el investigador se plantea como " nuevo problema " el aplicar la misma técnica una y otra vez. Como es claro, este sistema conviene y sirve a los intereses de los países dominantes, pues muchas de las investigaciones realizadas en América Latina, se insertan en modas científicas que surgen en los Estados Unidos y Europa Occidental y que responden a exigencias que nada tienen que ver con los problemas de alimentación, salud, vivienda y desarrollo económico, cruciales para nuestras sociedades.

Como dice Witker (1979):

" Así lo mejor de nuestros intelectuales colabora en nuestra colonización cultural y después de siglos de explotación económica se ofrecen orgullosos a esta explotación de nuestra materia gris trabajando en temas que interesan allá y no trabajando en otros que nos son indispensables en los procesos de liberación y reorganización de la sociedad."

(pag. 90)

Lo anterior, sitúa en el lugar adecuado el problema del contenido y la naturaleza de la actividad de la investigación científica. Es importante mantener contacto continuo con el exterior, acorde con los niveles de la investigación moderna, pero sin perder de vista el contexto. De esta manera, se podrá crear una ciencia que nos haga beneficiarios de nuestra propia investigación.

Al respecto, anota Witker (1979):

" El seguidismo científico, el supuesto neutralismo y apolitisismo en el quehacer del hombre de ciencia en América Latina debe ser revaluado y enjuiciado críticamente. La ciencia por la ciencia o la investigación por la investigación son conceptos que no resisten análisis alguno. El carácter rupturista que se asigna al desarrollo científico planificado en la región, exige una reevaluación respecto del nuevo contenido que debe asumir la función del científico en el continente. "

(pag. 28)

Ante estos problemas sólo una universidad comprometida con la sociedad puede dar orientaciones y proyectos que sirvan para elaborar una genuina política científica que ayude a superar el subdesarrollo.

Docencia

La educación profesional en la universidad no es una variable independiente de la formación social, sino más bien un reflejo de la misma (Castrejón, 1975; Ponce, 1977; Witker, 1979; Latapí, 1980; Tünnerman, 1980). Al respecto, señala

señala Pablo Latapí:

" El dilema de nuestras universidades es el siguiente: formar profesionales que refuercen el sistema o formarlos para que lo cambien, es una de las contradicciones más agudas que viven nuestras universidades. "

(En Wither Pag. 57)

En efecto, si se hace una revisión de los currícula y planes de estudio, encontraremos que sus objetivos y contenidos se caracterizan por proyectar una imagen aislada y ahistórica de nuestra realidad social, impregnada de ambigüedades y abstracciones. En la expresión deliberada de imponer un teorismo científico atemporal y sujeto a leyes incontrolables por el hombre y su práctica social concreta. En esta atmósfera acrítica y aparentemente neutra de la ciencia, la función profesional se vincula más al campo de las expectativas individuales de los futuros profesionales, que al compromiso de los egresados en la tarea de la transformación social.

A problemas como: vivienda, salud, alimentación, organización popular, educación y cultura de masas, no se les ha puesto el énfasis en el momento de estructurar la práctica docente de las distintas disciplinas científicas. Los objetivos profesionales han seguido, mecánicamente, la oferta de un mercado profesional que busca insertar sus productos técnicos con la actual estructura económica dependiente. En este sentido va dirigida la siguiente afirmación de Pablo Latapí (1980):

" No hay que olvidar que la preparación ocupacional del estudiante no es ni la única ni la principal razón de ser de la educación, y que la misma preparación ocupacional debe relacionarse críticamente con las actuales exigencias del desarrollo económico. "

(pag. 214)

Se ha buscado aislar al estudiante de la realidad, lo cual ha llevado a la caducidad de los contenidos informativos y formativos que integran los planes de estudio. Así, a un marcado uso de abstracciones y teorías. Se informa con perfiles enciclopedistas que apuntan a ubicar cada vez más la ciencia y la técnica como variables sin funcionabilidad para abordar los problemas sociales más urgentes. Además, una especie de especulación permanente rodea la práctica docente y los estudiantes sólo visualizan su inserción social cuando deben enfrentar su rol profesional, el que a su vez está determinado por sus relaciones sociales.

Estos aspectos, evidentes para cualquier observador, responden sin embargo, a supuestos políticos y filosóficos determinados. El distanciamiento de los contenidos informativos con respecto a la realidad, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación obsoletos, la orientación libresca y repetitiva de la docencia, el autoritarismo docente y la pasividad del educando, son los resultados de lo que, grosso modo, se identifica como la didáctica universitaria de la dependencia.

Cuando se habla de la didáctica universitaria tradicional se debe entender dentro del contexto de la educación en su sentido amplio, pues ésta es un sub sistema que se ve influido por los niveles económicos, sociales y políticos. Es decir, toda educación es producto de su formación social.

Por ello, podemos afirmar, con Witker (1979), que ha privado y priva en nuestros sistemas educativos, salvo limitadas excepciones, el llamado modelo de educación tradicional, mismo que, entre las demandas del cambio social y los desafíos de la revolución científica-técnica, se muestra estructuralmente

ineficiente y obsoleto.

En síntesis, la educación tradicional descanza en los siguientes fundamentos, según Witker (1979):

1. Énfasis en los contenidos informativos, previamente seleccionados por docentes y autoridades.
2. Ambigüedad en las metas. Al carecer de objetivos definidos en función de proyectos nacionales globales, los estudiantes no saben realmente qué se espera de su aprendizaje.
3. Aislamiento estructural entre los contenidos -generalmente de orientación teóricamente libresco- y la realidad social y profesional concreta.
4. Reforzamiento de la enseñanza informativa en desmedro del aprendizaje formativo del estudiante.
5. Evaluación subjetiva y separada del proceso global de enseñanza-aprendizaje y orientada a premiar la repetición crítica de contenidos teóricos.
6. Separación entre la docencia y la investigación. "

(pag. 61)

Además de los contenidos informativos, en cuya selección y jerarquización existe una nítida connotación ideológica, se debe reflexionar acerca de los métodos de enseñanza, es decir, en la didáctica universitaria vigente.

En palabras de Latapí (1973):

" Las relaciones de los alumnos entre sí son competitivas más que cooperativas. Las de los maestros con los alumnos son autoritarias más que democráticas. Las de los alumnos hacia su trabajo escolar son alienantes porque ellos no participan en las decisiones sobre su proceso educativo, porque no están motivadas por el propio aprendizaje y el saber, y porque su éxito educativo se mide por normas y se sanciona con gratificaciones extrínsecas a su trabajo mismo. En suma, estas relaciones y los valores que conllevan corresponden a la ideología neocapitalista de nuestra estructura económica, y sutilmente están diseñados para modelar una fuerza de trabajo funcional para dicha estructura. "

(pag. 54)

Es en la metodología pedagógica donde está el énfasis fundamental del proceso de alienación colectiva que desarrolla el modelo de educación tradicional.

Un cambio en la metodología de la enseñanza universitaria supone inscribir el subsistema educativo y consecuentemente a la universidad, en un proyecto nacional definido en función de los sectores y clases mayoritarias de la sociedad. Esto es, adecuar la formación de los técnicos, profesionales y científicos a las necesidades sociales prioritarias definidas bajo un esquema político coherente y determinado.

A la luz de esta premisa, habría que agregar que la reforma de los métodos de enseñanza, a nivel superior, es un proceso que debe ligarse a una modificación sustancial de los mismos en relación al conjunto del sistema, a fin de que el circuito escolar responda globalmente a nuevos conceptos tanto de aprendizaje como la función que el estudiante debe cumplir con su realidad y/o país.

Lo anterior requiere de una condición indispensable: provocar una participación auténtica del sujeto que aprende, el estudiante, para que el aprendizaje y la creación del conocimiento sean parte de un mismo proceso. Sólo en estos términos es posible entender la participación real del estudiante como una práctica concreta, la cual, se entiende como, el camino principal por donde habrá de transitar todo proceso dialéctico de conocimiento o aprendizaje.

No obstante, la experiencia ha demostrado que ninguna reforma universitaria producirá cambios significativos si la sociedad en la que está enclavada no experimenta cambios en la misma profundidad y dirección. Es la expresión dialéctica ya mencionada entre sociedad y universidad.

Extensión Universitaria

Sobre la extensión universitaria, retomamos las conclusiones a las que __
llegó en la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión __
Universitaria, convocada por la Unión de Universidades de América Latina, __
UDUAL, en febrero de 1972, en México, en donde se definió el concepto de exten-
sión universitaria de la siguiente manera:

" Extensión universitaria es la interacción entre la universidad y el resto del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso de creación social de la cultura y de la liberación y transformación de la comunidad nacional.

Especificación de sus objetivos fundamentales:

- 1.1. Contribuir a la creación de una conciencia crítica en todos los sectores sociales, para favorecer un verdadero cambio liberador en la sociedad.
- 1.2. Contribuir a que todos los sectores alcances una visión integral y dinámica del hombre y del mundo, en el cuadro de la realidad histórico-cultural y del proceso social de emancipación en América Latina.
- 1.3. Promover como integradora de la docencia y la investigación, la revisión crítica de los fundamentos de la universidad y la concientización de todos sus estamentos, para llevar adelante un proceso único y permanente de creación cultural y transformación social.
- 1.4. Contribuir a la difusión y creación de modernos conceptos científicos y técnicos, que son imprescindibles para lograr una efectiva transformación social, creando a la vez conciencia de los peligros de la transferencia de tecnología cuando es contraria a los intereses nacionales y a los valores humanos.

Como principios orientadores:

Mantenerse solidariamente ligada a todo proceso que se de en la sociedad, tendiente a abolir la dominación interna y la marginación y explotación de las mayorías populares de nuestra sociedad.

Estar despejada de todo carácter paternalista y meramente asistencial, y en ningún momento deberá ser transmisora de los patrones culturales de los grupos dominantes.

Ser planificada, dinámica, sistemática, interdisciplinaria, permanente, obligatoria y coordinadora con otros factores sociales que coinciden con sus objetivos, y no sólo será nacional sino buscará una integración en el ámbito latinoamericano. "

(En Wither pags. 73-74)

A pesar de que los objetivos y principios señalados han ganado un reconocimiento oficial, no será fácil un replanteo de la política de extensión universitaria. Obviamente, la extensión será reflejo del grado con que nuestras universidades asumen institucionalmente un compromiso efectivo con los cambios propuestos para la sociedad global.

Según Witker (1979), los objetivos de la extensión universitaria se cumplen en dos esferas: al interior y al exterior de las aulas universitarias.

" Al interior, la extensión tiene la tarea de contribuir a la formación de un futuro profesional, capacitado para visualizar la cultura íntegramente rompiendo las visiones parciales de la especialización y conciente de los problemas sociales y nacionales. Al exterior, la extensión universitaria abrirá canales de comunicación permanente con la realidad y proyectará sobre ella su aporte científico y tecnológico, su pensamiento y creaciones buscando un diálogo con el pueblo y sus organizaciones."

(pag. 75)

La universidad debe reconocer su compromiso político por la conservación o el cambio de las estructuras sociales vigentes.

El compromiso con los cambios sociales no debe confundir los objetivos específicos de la universidad en la sociedad. El aporte académico al proceso de cambio es importante, pero no decisivo. La transformación social es tarea de las fuerzas sociales y políticas progresistas con base en una práctica política y social.

La extensión universitaria debería reconocer como válidos los siguientes principios: carácter nacional permanente y acción sistemática y transformadora en función de los intereses de las grandes mayorías; su temática debería propiciar una visión global de la cultura y poner énfasis en la problemática

social de nuestro país, en estrecha vinculación con la investigación científica y la docencia.

La universidad será más congruente con su compromiso social cuanto mejor _ desarrolle sus tareas de docencia, investigación y extensión. Tarea objetiva y científicamente dirigida al permanente estudio de nuestra realidad social con una clara vocación de perfeccionamiento y superación.

" Educar es preparar para la vida,
comprenderla en sus esencias fun-
damentales, de manera que la vi-
da sea algo que para el hombre _
tenga siempre un sentido, sea un
incesante motivo de esfuerzo, de
lucha, de entusiasmo "

Fidel Castro .

A P E N D I C E A:

PROYECTO DEL AREA DE PSICOLOGIA
GENERAL EXPERIMENTAL.

(1974)

MB
7UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMAPROYECTO DEL AREA DE PSICOLOGIA
GENERAL - EXPERIMENTAL.

A la H. Comisión de Trabajo Académico del H. Consejo Universitario.

El área de Psicología General Experimental está formada por un grupo de materias teóricas y metodológicas, así como por un grupo de talleres educativos y tiene como funciones fundamentales las siguientes:

- I.- Proporcionar a los alumnos que han terminado sus materias básicas de una nueva alternativa para completar su licenciatura con nuevas materias optativas que hasta el presente no existen en la Facultad como tales.
- II.- Que formen un grupo de materias que sirvan simultáneamente como materias útiles para un programa de formación de profesores que en forma sistemática prepare personal docente en grupos de materias sobre las cuáles existirá una gran demanda en el futuro en la Facultad, dado el incremento de alumnos en la misma en los últimos años.



UNIVERSIDAD NACIONAL
ASUNCIÓN

- III.- Propiciar nuevos sistemas de enseñanza en dichas materias.
- IV.- Proporcionar un puente necesario entre esta área de materias optativas dentro de la licenciatura y la maestría correspondiente a la División de Estudios Superiores.
- V.- Que este grupo de materias tenga como elemento general el ser impartidas dentro del método científico que consideramos la única referencia válida para el análisis, discusión, investigación y elucidación de la problemática que cada área del contenido en el programa plantea.
- VI.- Actualizar el currículum académico en Psicología, en el nivel de materias optativas, de acuerdo a las necesidades de la Facultad de Psicología.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA

La vigencia de esta medida para resolver un problema inmediato, contempla y afirma la necesidad de dicho cambio curricular y proporciona el personal para el ejercicio docente y de investigación.

Sabemos que existe un núcleo de materias que independientemente de cambiar el currículo serán contempladas en todas las Instituciones de Psicología en el mundo. Tomando en consideración los planteamientos y afirmaciones anteriores, proponemos la formación del área de General Experimental a nivel de Licenciatura (7o., 8o. y 9o. semestre) dentro del Departamento de Psicología Experimental de la Facultad.

Los requisitos para la formación de ésta son:

ADMINISTRATIVOS

MAGISTERIO: Se ha solicitado y obtenido la cooperación de un número suficiente de profesores con formación en esta área; con la posibilidad de ampliar el cuerpo docente y traer maestros invitados a dictar cursos, talleres o temas de sugerencia de los alumnos y los profesores además del personal técnico especializado que asesorará en el diseño, construcción y manejo de equipo.

HORARIO: Puesto que la mayoría de los maestros son profesores de carrera, los horarios de éstos no aumentarían.

ESPACIO: Por la forma en que serán llevadas



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA

dos a cabo los cursos (seminarios, talleres, trabajo en laboratorio, etc.), este problema se reduce:

- a) Un espacio experimental.
- b) Un almacén.
- c) Un aula por grupo 3 días a la semana.

EQUIPO: A la mayor brevedad se especificará por escrito el material necesario para el desarrollo de las actividades en esta área.

PRESUPUESTO: En base al Estatuto del Personal Académico de la UNAM, los honorarios que requiere el profesorado de carrera no gravaría el presupuesto.

Consideramos que este incremento se hace necesario solo en cuanto los sueldos de los asesores técnicos a la compra de equipo, bibliografía, papelería y un número autorizado de fotocopias.

ACADEMICOS

I.-

REQUISITOS:

- a) Es responsabilidad de los estudiantes, pero se recomienda que sean capaces de traducir el idioma inglés y conozcan las bases de los métodos cuantitativos.
- b) Haber cubierto las materias básicas equivalentes a 216 créditos (60. semestre).
- c) Dado el objetivo de esta área en cuanto a un programa paralelo de formación de profesores se deberán cursar

.....



UNIVERSIDAD NACIONAL
ARGENTINA

Las 6 materias básicas y las secuencias de los talleres (I, II, III).

- d) Para inscribirse los alumnos pueden cursar 4 materias diferentes del área para optar por el reconocimiento en el programa de formación de profesores, se deberán cursar 12 materias dentro del área, 6 obligatorias diferentes, 3 talleres y 3 materias de especialización (que puedan ser diferentes contenidos o programas de la misma materia).

Las inscripciones a las Unidades Académicas que componen el currículum del 8o. y 9o. semestre, se harán exclusivamente a los alumnos que hayan aprobado, las unidades antecedentes.

- e) Para el 8o. y 9o. semestre, el requisito de ingreso será haber aprobado materias o taller en los semestres anteriores.

II.-

- a) Las materias que se impartirán y sus créditos son:

SENSOPERCEPCION	A.B.C.D.	8	créditos	c/u.
MOTIVACION Y EMOCION	A.B.C.D.	8	"	"
APRENDIZAJE Y MEMORIA	A.B.C.D.	8	"	"

.....



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVANZA

PENSAMIENTO Y LENGUAJE	A.B.C.D.	8	créditos c/u.
TEORIAS Y SISTEMAS	A.B.C.D.	8	" "
METODO	A.B.C.D.	8	" "
TALLER DE TECNOLOGIA EDUCATIVA I		3	" "
TALLER DE TECNOLOGIA EDUCATIVA II		8	" "
TALLER DE TECNOLOGIA EDUCATIVA III		8	" "

Cada materia tiene 3 horas teóricas y 2 prácticas.

- b) Los programas de los mismos se anexan incluyéndose en ellos sus objetivos, la forma de impartirse, la bibliografía, la forma de evaluación y algunos proyectos de investigación a desarrollar.
- c) Cada una de las 6 primeras materias mencionadas contempla tónicas cuyo número, importancia y amplitud hacen posible y necesario contenidos diferentes (son recomendables, 4 mínimo). Por lo tanto, habrá mínimo 4 materias de Aprendizaje y Memoria, 4 de Sensopercepción etc, distintos en contenido, se hace explícita la diferenciación agregando el nombre de las materias A, B, C, o D.
- d) Debemos aclarar que no habrá secuenciación en las 6 materias básicas, pudiendo el alumno inscribirse en cualquiera de los contenidos de las mismas, en el semestre en el que así lo desea. La única cortapisa en este sentido, es que el alumno no podrá llevar 2 contenidos iguales a lo largo de su carrera.
- e) En el 7o. semestre, el alumno podrá cursar 3 de las 6 primeras materias y en el 8o. las otras 3 materias, cubriendo así en los primeros 2 semestres las 6 materias con un solo contenido por materia.

.....



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA

- f) Para el 9o. semestre, el alumno puede optar por 3 contenidos diferentes a los que ha cursado, pudiendo ser éstas de la misma materia o de materias distintas. Por ejemplo, si en el 7o. u 8o. semestre el alumno cursó método B, si sus intereses son en esta área, puede cursar en el 9o., método A y método C.
- g) En el taller de Tecnología Educativa, es el único en que habrá secuenciación para el taller II, será indispensable haber cursado y aprobado el taller I, y para el taller III lo será el haber cursado y acreditado el taller II.
- h) El taller I será materia obligatoria en 7o. semestre, el taller II lo será en 8o. y para el taller III lo será en 9o. semestre.

III.-

Tomando en cuenta que los objetivos de esta área son ampliar las probabilidades para terminar la licenciatura, así como la formación de personal docente en las materias básicas a las que hicimos referencia en el inciso d) de la primera parte de este Proyecto, consideramos pertinente aclarar que para la formación de personal docente, no sólo es necesario entrenar a los alumnos en el contenido de las materias que se van a impartir, sino también garantizar el entrenamiento en las técnicas para hacerlo; lo primero está previsto con las 5 materias y lo último con los talleres.

IV.-

Ya que el programa está asociado a un Proyecto de Formación de Profesores, cada semana el cuerpo de profesores del área, realizará una reunión para ayudar a mentar, analizar y evaluar los programas y proyectos de

.....



investigación en curso.

Así mismo, se enviarán al H. Consejo Técnico un reporte mensual de las actividades cubiertas y a cubrir, lo cual proporcionará datos objetivos para normar el criterio de evaluación con respecto a esta área y los fines que persigue.

V.-

Siendo este un Programa de Formación de Profesores (e investigadores) se contempla la posibilidad de desarrollar este Proyecto con la ayuda de algunas Instituciones (ANUIES, CONACYT etc.).

VI.-

Esta especialización puede ser un área de apoyo a los demás Programas de Formación de Profesores en otras materias y/o en otras áreas, a los Programas para crear Centros de Investigación de la Facultad, a las Universidades de provincia y a cualquier otra Institución que carezca y requiera de personal competente en esta área.

Por último, dentro de la misma Facultad de Psicología y dadas las innovaciones técnicas y estratégicas de esta área, contribuye un modelo de organización y sistematización entrenamiento y evaluación.

VII.-

Los cursos serán supervisados por un Consejero Asesor que resolverá de acuerdo con un Reglamento Interno los casos y situaciones concretas que se presenten durante el desarrollo del Programa y que no estén contemplados por el presente Proyecto.

A P E N D I C E B:

DOCUMENTO OFICIAL DE LA CREACION DEL
AREA DE PSICOLOGIA GENERAL EXPERIMENTAL
QUE SENALA LAS ASIGNATURAS QUE SE
SE IMPARTIRIAN.

Ing. Francisco Martínez Palomo
Director del Centro de Servicios y Cómputo
Presente.

Con base al acuerdo del Consejo Universitario de fecha 3 de mayo del presente año comunico a usted las asignaturas optativas de nueva creación dentro de la carrera de Licenciado en Psicología, las cuales formaran parte del área de Psicología General Experimental.

Sensopercepción I, clave 705J03

Sensopercepción II, clave 706J03

Sensopercepción III, clave 707J03

Sensopercepción IV, clave 708J03

Motivación y Emoción I, clave 521J03

Motivación y Emoción II, clave 522J03

Motivación y Emoción III, clave 523J03

Motivación y Emoción IV, clave 524J03

Aprendizaje y Memoria I, clave 021J03

Aprendizaje y Memoria II, clave 022J03

Aprendizaje y Memoria III, clave 023J03

Aprendizaje y Memoria IV, clave 024J03

Pensamiento y Lenguaje I, clave 714J03

Pensamiento y Lenguaje II, clave 715 J03

Pensamiento y Lenguaaja III, clave 716J03

Pensamiento y Lenguaaja IV, clave 717J03

Teorías y Sistemas I, clave 844J03

Teorías y Sistemas II, clave 845J03

Teorías y Sistemas III, clave 846J03

Teorías y Sistemas IV, clave 847J03

Método I, clave 517J03

Método II, clave 518J03

Método III, clave 519J03

Método IV, clave 520J03

Taller de Tecnología Educativa I, clave 841J03

Taller de Tecnología Educativa II, clave 842J03

Taller de Tecnología Educativa III, clave 843J03

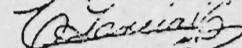
Lo que le comunico para los fines consiguientes.

Atentamente.

" POR MI PAZA HABLAPA EZEESPIRITU "

Ciudad Universitaria, a 30 de octubre de 1974.

LA JEFE DE LA UNIDAD.



Lic. Carmen García Enríquez.

c.c.p. Ing. Pablo Ortiz Macedo, Coordinador de la Administración Escolar
P r e s e n t e .

c.c.p. Ing. Abelardo Pérez U., Jefe de la Unidad de Registro Escolar.

✓ c.c.p. Dr. Rodolfo E. Gutiérrez M. Secretario General de la Facultad de
Psicología. P r e s e n t e .

CC/esp.

A P E N D I C E C:

ALGUNOS PROGRAMAS INICIALES DEL
AREA DE PSICOLOGIA GENERAL EXPE-
RIMENTAL. [1974]



SENSOPERCEPCION A.

PROGRAMA PARA LA MATERIA DE DESARROLLO PERCEPTUAL.

INTRODUCCION DEL PROGRAMA:

Con los últimos años de experimentación en el campo de la percepción, se ha tratado de enfatizar el problema nativismo vs. empirismo en forma sistemática, en cuanto al desarrollo de las variables primarias y de orden superior en el desarrollo del campo perceptual. Considerando la importancia que reviste la aplicación de estos principios emanados de la experimentación y del laboratorio, y su aplicación a las áreas de desarrollo, aprendizaje, cognición, motivación, etc. me permito poner a su consideración algunas sugerencias que pudieran ser válidas para apoyar el entrenamiento que se dará en el área de experimental general.

Dado lo "novedoso" del problema, créase que es de suma importancia que el alumno no sólo contara con esa información, sino que dedicara el mayor tiempo de su entrenamiento a la replicación de los experimentos más representativos en el presente Zeigler.

OBJETIVOS DEL PROGRAMA:

1°- El que los alumnos manejen y conozcan los principales hallazgos experimentales logrados en este campo.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVENIDA

2°- Que repliquen algún experimento básico representativo en cualquiera de las áreas presentadas en el programa.

PROGRAMA :

- I Bases Teóricas del desarrollo conductual.
- II Variables primarias.
- III Variables de orden superior.
- IV Percepción de la forma en niños.
- V Tendencia del desarrollo en la percepción del espacio.
- VI Mecanismos del desarrollo perceptual.
- VII Feed-back, reforzamiento y el papel de la experiencia en el desarrollo perceptual.
- VIII Papel de la percepción en el desarrollo de los niños.

PROCEDIMIENTOS:

Las sesiones serán en forma de Seminario de tres horas semanales, los primeros 90 minutos se dedicarán a la participación del grupo en la discusión del tema y serán evaluados según su participación en el tema señalado.

Los 90 minutos restantes serán dedicados a la revisión de los proyectos de experimentación, problemas que los alumnos presenten en cuanto a sus diferentes investigaciones, etc.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVILÉS

Al empezar cada una de las sesiones presentarán un pretest y al final de la sesión un postest, de acuerdo al problema señalado.

EVALUACION:

- 25% para los exámenes.
- 25% participación en los Seminarios.
- 50% experimentación.

BIBLIOGRAFIA:

Perception:

Mechanisms and models, Ed. Scientific American, 1972.

Lecturas:

Bower, The visual world of infant.

Fantz, The origin of form perception.

Gibson, E. y Richard Walk. The visual cliff.

Cratty Bryant. Perceptual Development in infant and children. Ed. Mcmillan. 1970.

Frantz, R. L. Ordy, J.M.

Maturation of patterns vision in infants during the first six months. Journal of Comparative and psychological Psychology, 1962, 55, 907-917.

Frantz, R. . Visual perception and experience in early infancy: a look at the hidden side of behavior development. En H. W. Stevenson, E. H. Hess y H. L. Rheingald.

Early Behavior: Comparative and developmental approaches. New York: Wiley, 1967, pp.181-224.



UNIVERSIDAD NACIONAL
A.P. N.º 1011

- Frantz, R.L. Pattern Vision in young infants. *Psychological Record*, 1958, 8, 43-47..
- Fisch, R.I. y Mc. Namara , H.J. Conditioning of attention as a factor in perceptual learning. *Perceptual and motor skills*, 1963, 17, 891-907.
- Gibson, E.J. *Principles of Perceptual Learning and Development*. New York: Appleton Century Crofts, 1969.
- Gallin y Mordy. *Annual Review of Psychology Development Psychology*. 1973. Pag.1-43'
- Elliot John. *Human Development and Cognitive Processes*. Ed. Holt Rinehart, Winston. 1971 Parte II. Pag. 134-225.
- Kling, J. W. y Riggs. *Experimental Psychology Woodworth, Schlosber*, 3rd. edition, 1973. Cap. 12.
- Pick 7 Rich. Carmichels' *Manual of Child Psychology*. Ed. Holt, Rinehar, 1971. Cap. "Perceptual Development."
- Réese, W.H. y Lipsitt L. *Experimental Child Psychology*. Ed. Academic Press. 1970. Cap. 2, 9, 11'
- Salley Charles y Murphy G. *Development of the Perceptual World*. Ed. Basic Books. Inc. New York, 1960.
- Worth y Schlosberg. *Experimental Psychology Revisado por King J. W. y Riggs*. 3a. edición Cap. 12.

PROGRAMA DE LA MATERIA

SENSO-PERCEPCION B

I OBJETIVOS :

En cada sesión se pueden revisar uno o más artículos, a discreción del instructor. El artículo citado ES LA BASE PARA LA DISCUSION Y PRESENTACION, DE NINGUNA MANERA AGOTA EL TEMA. Cada artículo supone la revisión somera de la bibliografía que lo acompaña .

II TIPO DEL CURSO. :

- a) Revisión experimental
- b) Organización .- Clases en forma de seminario. Cada sesión comienza con un pretest, el alumno escogido expone el artículo (s), se discute, el instructor resume y termina con el post-test. La duración aproximada de la sesión 90-120 minutos. Una vez a la semana .

III TEMARIO Y BIBLIOGRAFIA :

- 1.- Psicofísica clásica (Manning y Rosenstock)
Trillas .
- 2.- Psicofísica animal (Blough, Honing)
- 3.- Visión (Mundc, S.A.)
- 4.- Visión (Pritchard S.A.)
- 5.- Visión (Gregory S.A.)
- 6.- Visión (Kohler, S.A.)
- 7.- Visión (Riessen, S.A.)
- 8.- Audición (Von Bekesy , S.A.)
- 9.- Modificación pupilar (Hess, S.A.)
- 10.- Movimiento (Wallach, S.A.)
- 11.- Movimiento--(ilusión-- Kolers, S.A.)
- 12.- Forma (Fantz, S.A.)
- 13.- Espacio (Hess, S.A.)
- 14.- Profundidad (Gibson y Walk, S.A.)
- 15.- Ilusión L. (Kafmann y Rock, S.A.)
- 16.- Verticalidad (Witkin , S.A.)
- 17.- Tamaño (Lambert, et al, King ed.)
- 18.- Subliminal (Goldiamond, Ulrich, I Trillas
- 19.- Subliminal (Mc. Conneil, et al, King ed.)
- 20.- Aplicaciones, Ingeniería humana (Chapanis, S.A.) .

S.A. = Scientific American .

IV EVALUACION :

Prueba final, objetiva, cuatro opciones (una correcta) , aproximadamente cien preguntas, aplicada el primer día de clase. Pretest en cada clase . En el post-test el mínimo aprobatorio es el 80 % de aciertos, 14 post-test reprobados o no presentados eliminan al estudiante del grupo. Los que hayan reprobado menos de 14 post-test y todos los que hayan entregado una práctica experimental tienen derecho a :

Examen final, La misma prueba general, después, el criterio es de 80 % de aciertos , menos de eso reprueban .

V BIBLIOGRAFIA

S.A. - Scientific American : Contemporary Perception .

Honig K. W. Operant Research
King, E., (ed) Readings for an introduction to Psychology .

Ulrich Stachnib Control de la conducta humana editorial Trillas .

Manning y Rosentock Elaboración de escalas y psicofísica clásica editorial Trillas .



INSTITUTO NACIONAL
AVT N° MA

PROGRAMA DE SENSO PERCEPCION C.

TEMA: Percepción de la forma.

OBJETIVOS:

- I El estudiante será capaz de explicar las -
variables estímulo involucradas en la per-
cepción de la forma hasta donde se conoce.
- II El estudiante podrá describir cuando menos
cuatro técnicas para la producción de estí-
los experimentales y realizará menos un -
juego de ellos.
- III El sujeto podrá enumerar las medidas que -
definen a una forma, y podrá medir y calcu
lar cualquier factor a solicitud, sobre -
una medida dada.
- IV El estudiante enumerará, describirá e iden
tificará las tareas que definen a la per-
cepción de forma (discriminación, escala--
ción, reconocimiento).
- V El estudiante explicará cuando menos cinco
teorías de la percepción de la forma y se-
rá capaz de identificar los conceptos cen-
trales, los secundarios y las diferencias-
básicas entre estas teorías.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA

- VI El estudiante realizará un experimento significativo en el campo, o replicará un experimento en condiciones más favorables, - con un diseño experimental, instrumentación y controles aceptables y escribiendo el reporte en forma adecuada de acuerdo con los estándares de la A.P.A.

TEMARIO:

- I Introducción a los factores visuales en la percepción de la forma.
- II Perspectiva histórica de la teorías de la percepción de la forma.
- III Variables del estímulo distal y proximal.
- IV Variables de la tarea perceptual.
- V Factores y teorías fisiológicas de la formación de contornos.
- VI Factores y teorías fisiológicas de la forma, discriminación y reconocimiento.
- VII Teorías globales de percepción de la forma
- VIII Teorías de atributos de percepción de la forma.
- IX Memoria de la forma.
- X Evolución filogenética y ontogenética de la percepción de la forma.
- XI Aspectos aplicados de percepción de la forma.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA

FORMA DEL CURSO:

El curso consistirá en seminarios en los que se asignarán lecturas específicas y se discutirán los artículos y capítulos, sin que esto sea definición exhaustiva del tema, sino más bien estímulo desencadenador de la discusión.

En las fechas fijadas de antemano, se presentarán tanto los proyectos como los reportes y las investigaciones para su discusión en el grupo.

EVALUACION:

El estudiante presentará un examen que llevará a cabo para contestar, presentará además un trabajo entre cinco y quince cuartillas y el reporte experimental. Se les asignarán treinta, veinte y cincuenta por ciento del valor de la calificación respectivamente.

BIBLIOGRAFIA BASICA :

Corcoran

Pattern Recognition . 1971

Zusie

Visual perception of form
Academic Press 1970

Graham et al

Vision and visual
perception. Willey 1965



Haber R.N.

Contemporary theory and
research in visual percep-
tion.

Holt.

1968

MOTIVACION A

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA

EXAMEN : MOTIVACION (PSICOLOGIA GENERAL EXPERIMENTAL)

ALGUNAS CONSIDERACIONES PRELIMINARES:

SOFRE LOS OBJETIVOS

De una manera muy general espero que por medio del programa propuesto, lleguemos a algunas conclusiones acerca de lo adecuado o no que resulta la alternativa propuesta por R.C. Bolles (el autor del libro de texto propuesto para este curso) al concepto de Motivación. En otras palabras en este curso esperamos poder llegar a contestar la siguiente pregunta: ¿Resulta suficiente la teoría de reforzamiento, como es propuesta por R.C. Bolles, para explicar los fenómenos que tradicionalmente se explican bajo el rubro de conceptos motivacionales?

Sin embargo, creo que al intentar contestar esta pregunta nos enfrentaremos a una serie de problemas que irán desde filosóficos hasta sociales, pasando por métodos lógicos, los cuales en muchas ocasiones será más importante intentar resolverlos que pretender contestar nuestra pregunta original.

Por ésto creemos que a pesar de que de una manera general tene
mos un objetivo; quizá a última hora no resulte relevante si -
al final del curso llegaron o no a cumplirlo.

SOBRE LA MANERA DE IMPARTIR EL CURSO.

PROBLEMAS QUE:

- + El curso se imparte en forma de seminario, en donde por se-
minario entendemos que por medio de la "participación" de -
todos los alumnos, del material de estudio correspondiente:
- + Se establezca su relación con el objetivo general del curso.
- * Se evalúa en términos de los puntos discutidos en el semina-
rio.
- * Se establezca si se está o no en desacuerdo con él.
- * Se concluya respecto a la relevancia o no de dicho material,
así como se planeen referencias adicionales.
- * La intervención del instructor a lo largo de los seminarios
vaya disminuyendo hasta que sean los propios alumnos los -
que realicen por sí solos el seminario.
- * Los alumnos de antemano a cada seminario:
Dispondrán de una serie de preguntas acerca del capítulo y re-
ferencias respectivas para cada una de las clases.
- * Deberán estudiar el material de estudio en base a las pregun-
tas.

- * Deberán evaluar la relevancia de dichas preguntas.
- * Por cada hora de seminario estudiar el material asignado por lo menos 7 horas.

SOBRE EL CALENDARIO DE EXÁMENES, HORAS SEMANALES.

DURACION DEL CURSO

PROPONEMOS QUE:

- * El curso tenga una duración de 16 semanas.
- * Del curso se impartan 3 horas semanales.
- * Esas 3 horas sean impartidas en dos días.
- * En uno de esos días haya una clase de 2 horas, y por consiguiente en el otro día de la clase, sea de una hora.
- * Por cada cinco horas de clase (seminario) haya una hora de exámen.
- * Sean revisados dos capítulos del texto, así como sus referencias cada cinco horas de clase (seminario). Por consiguiente cada exámen sería de dos capítulos del texto así como de las referencias adicionales.

REQUINITOS DE INGRESO.

- * Véase este tópico en el programa de control aversivo de R. Alvarado.

SOBRE LA EVALUACION

El alumno para poder aprobar ese curso deberá:

SEMANALMENTE:

Evidenciar que ha leído el correspondiente capítulo del libro de texto, así como las referencias adicionales asignadas.

QUINCENALMENTE:

Aprobar un examen escrito u oral (dependerá del número de alumnos inscritos), sobre los temas revisados durante las dos semanas anteriores.

QUINCE DIAS ANTES DEL FINAL

DEL CURSO:

Presentar un trabajo experimental o teórico, cuyo objetivo sea intentar resolver algunos de los problemas que en relación al concepto de motivación se hayan discutido en clases.

E VALUACION POR

SEMINARIO:

A lo largo del curso habrá 20 seminarios.

Durante cada uno de ellos la participación de cada alumno será evaluada en términos 0, 1 y 2 puntos. Aquí para los alumnos vendrá a ser un problema empírico averiguar cuáles son las condiciones de estímulo bajo las cuales sus respuestas con determinadas características tendrán como consecuencia por parte del instructor la evaluación de Buena participación (2 puntos), regular participación (1 punto) y mala o nula participación (0 puntos).

Se espera que estos criterios de evaluación serán individuales y cambiarán a lo largo del curso, dependiendo de las mismas ejecuciones de los alumnos.

EVALUACION POR EXAMEN:

A lo largo del curso habrá ocho exámenes. Cada examen de acuerdo a la ejecución de los alumnos será evaluado en términos de un máximo de ocho puntos.

Básicamente cada examen estará basado en el material revisado durante el seminario en las dos semanas anteriores.

EVALUACION POR EL TRABAJO:

Quince días antes del término del curso, los alumnos deberán entregar su trabajo, el cual será evaluado sobre un máximo de treinta y ocho puntos.

(posteriormente se darán criterios para realizar el trabajo, así como criterios específicos de evaluación del mismo).

EVALUACION GLOBAL:

El número máximo de puntos que el alumno puede obtener sumando las tres evaluaciones, es de 150 puntos de acuerdo a la suma total de puntos a cada alumno, le será asignada la calificación final, en base a los siguientes criterios.

MB Si ganó 135 a 150 puntos.

B Si ganó de 120 a 134 puntos.

S Si ganó de 105 a 119 puntos

NA Si ganó menos de 105 puntos.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA

PROYECTO BIBLIOGRAFIA (PROGRAMA)

"PSICOLOGIA GENERAL EXPERIMENTAL"

"MOTIVACION"

Seminarios 1, 2, 3,

Examen 1.

-
- R. C. BOLLES. Capítulos 1 y 2. "Theory of Motivation"
Harper 1967.
- B.F. SKINNER. Are theories of Learning Necessary? Psychol
Revies, 1950, 57, 193-216
Prefacio del libro "Contingencies of Reinfor
cement. A theoretical Analisis" -Appleton-
Century-Crofts. N.Y. 1969.
- J.R. KANTOR. Behaviorism in the History of Psychology.
The Psychological Record, 1968, 151-166
-

Seminarios 4, 5, 5,

Examen 2.

-
- R.C. BOLLES. Capítulos 3 y 4.
- G. HUMPHREY. Capítulos 2, 3, 4. Psicología del Pensamiento
Teorías e investigaciones, Trillas, 1973.
- E.R. HILGARD. Capítulos 8 7 9. Teoría del Aprendizaje. Fondo de
Cultura Económica, 1966:
- E.G. BORING. Cap. 26. A History of Experimental Psychology
Appleton Century Crofts. 1959
- HILGARD Y BOWER. Cap. 7. Theories Learning. Appleton Century
Crofts. 1966.
- TINBERGEN N. The Study o instinct. Oxford. Clarendon. 1951
- .A. C. CATANIA. Parte VIII. Contemporary Research in Operant Behavior.
Scott. Foresman And. Co. 1968
- S.S. STEVENS. Cap. 12 Handbook of Experimental Psychology
Wiley & Sons. 1951.
- NEVIN Y
- REYNOLDS. Cap. The study of Behavior. Scott, Foresman Co. 1973.

Seminarios 7,8,9,10
11,12,13,14,15,16
17,18. EXAMENS 3,4,5,6,

R.C. BOLLES. Capítulos 5,6,7,8,9,10,11,12.
 HILGARD E.R. Teorías del Aprendizaje. Cap. XII F.C.E 1966.
 HILGARD Y
 BOYER. Theories of Learning. Cap. 6 y 14. Appleton
 & Crofts. 1966.
 S.S. STEVENS. Cap. 13.
 A.C. CATANIA. Parte III. Capítulos 4,5,10
 GLASER. Capítulo 3 (Logan) The nature of reinforcement.
 Academic Press. 1971
 G. KIMBLE. Cap. 6, 8 y 9

Seminarios 19,20,21
Examen 7

R.C. BOLLES. Cap. 13 y 14
 HONIG W. Capítulos 5 y 9. Operant Behavior Areas of
 Research and Application A.C.C. 1966.
 KELLER Y
 GOLLUB. A review of Positive Conditioned Reinforcement.
 Jeab Vol. 5 Sup. N. 4
 CATANIA. Partes VI y VII.
 SOLOMON. Punishment Amer. Psychol. 164, 19, 239-253
 CHAMPBELL Y
 CHURCH. Cap. Punishment and Aversive Behavior.
 Appleton Century Crofts. 1969
 D.P. HEERY. Introducción. Conditioned Reinforcement.
 The Dorsey Press. 1969

Seminario
22,23,24
Examen 3

R.C. BOLLES. Capítulo 15
 PREMACK D. Reinforcement Theory. Nebraska Symposium Moti-
 vation. 1965
 SKINNER B.F. The Flight from the Laboratoru. (1958)
 (1961).

FAACULTAD DE PSICOLOGIA
AREA GENERAL EXPERIMENTAL A

MATERIA: APRENDIZAJE.

I. OBJETIVOS.

I.1 El alumno realizará una monografía a través del curso cubriendo los siguientes puntos:

- a) Selección de Artículos
- B) Revisión de Artículos
- c) Presentación de las conclusiones en forma escrita.

I.2 El alumno diseñará y llevará a cabo un experimentado a partir de la discusión del artículo "Some quantitative properties of anxiety". Estes, J.L., Skinner, B.F. 1941. J. exp. Psychol., 29,340-400. En el cual deberá variar por lo menos tres variables independientes.

I.3 El alumno discutirá las conclusiones de los artículos revisados, y los resultados de su experimento en las reuniones de clase.

2. TEMAS .

2.1 Introducción al problema

2.2 Metodología

2.3 Medidas cuantitativas de la medición

- 2.4 Tipos y Parámetros de estímulo
- 2.5 Tipos y Parámetros de reforzamiento
- 2.6 Tipos y Parámetros de respuesta
- 2.7 Privación
- 2.8 Generalización

3. PROCEDIMIENTO.

- 3.1 El curso será impartido en forma de seminario, durante el cual los alumnos deberán presentar (por escrito) los trabajos siguientes :
- a) Descripción de artículos consultados
 - b) Conclusiones de artículos revisados
 - c) Reportes del experimentado en realización

Los reportes mencionados serán discutidos en clase con el fin de llegar a integrar las conclusiones de los artículos analizados, y así desarrollar gradualmente una monografía sobre el tópico del curso. Dicha monografía deberá ser entregada al finalizar el curso para propósitos de evaluación.

- 3.2 Como se señala en los objetivos, el estudiante deberá realizar un experimento. Para llevarlo a cabo el alumno deberá presentar una proposición una semana después de iniciado el curso, indicando los siguientes puntos:

- a) Horatio de experimentación
- b) Lugar
- c) Sujetos
- d) Espacio experimental O/e instrumentos
- e) Diseño

Al finalizar el curso el estudiante entregará un reporte formal del experimento realizado.

4. EVALUACION.

4.1 La evaluación de la actividad académica del - estudiante durante el curso se basará en los siguientes criterios:

- a) Monografía
- b) Reporte Experimental
- c) Aportación de conclusiones en clase
- d) Exámenes parciales

5. BIBLIOGRAFIA:

5.1 A continuación se citan los títulos de las - revistas en las que aparecen publicaciones - sobre el tema de estudio a partir de 1953 a - la fecha :

The Psychological Review

The Psychological Record

Journal of Experimental Analysis of Behavior

" " " Psychology

" Comparative Physiology and Psychology

APRENDIZAJE B

REFORZADORES CONDICIONADOS

OBJETIVOS

El alumno realizará una monografía a través del curso, cubriendo los siguientes puntos:

- a) Selección de artículos (15 mínimo)
- b) Crítica de cada uno de los artículos, siguiendo los lineamientos del artículo "An outline of a critical-analysis" que será entregado al iniciarse el curso.
- c) El alumno llevará a cabo un experimento en el que investigue cualquiera de los parámetros mencionados en el programa.
- d) El alumno deberá hacer un resumen de los artículos revisados y deberá hacer una conclusión general incluyendo el experimento hecho por él.

PROCEDIMIENTO INSTRUCCIONAL

El curso se llevará a cabo en forma de seminario, en donde se irán discutiendo tanto los artículos como los diferentes tópicos del programa.

La evaluación del curso se hará de acuerdo a la monografía hecha y a un examen final, valiendo el primero 80% y el segundo el 20% restante.

P R O G R A M A

- 1.- Cadenas y Secuencias de respuestas.
 - a) Elementos de las Cadenas y de las secuencias.
 - b) Función de los estímulos.
- 2.- Establecimiento de Reforzadores Condicionados.
 - a) Condiciones para su establecimiento.
 - b) Hipótesis.
- 3.- Método para el estudio de ls reforzados condicionados.
 - a) Extinción.
 - b) Programas encadenados.
 - c) Programas concurrentes.
 - d) Programa de segundo orden.
 - e) Programas con reforzadores primarios libres.
 - f) Programas múltiples.
 - g) Elección.
 - h) Crítica a los métodos.
- 4.- El reforzador condicionado como función de los siguientes parámetros.
 - a) Probabilidad de reforzamiento.
 - b) Frecuencia de reforzamiento.
 - c) Contingencia de reforzamiento.
 - d) Tiempo entre reforzadores primarios y condicionados.
 - e) Número de apareamientos.
- 5.- Perspectivas y Aplicación.

B I B L I O G R A F I A .

- 1.- Kelleher, R. "Chaining and Conditioned Reinforcement" en Honig, W. "Operant Behavior: Areas of research and application".
- 2.- Kelleher y Gollub "A review of positive conditioned-reinforcement" Journal of the Ex. An. of Beh. Vol. 5- No. 4 pag. 543. 1962.
- 3.- Hendry, D. P. "Conditioned Reinforcement" Dorsey Press, 1969.
- 4.- Grove, D. N. y Risley, T. "Shock as a reinforcer and as a discriminative stimulus" Trabajos presentados en las convenciones APA y SEPA - en San Francisco, 1968, y Nueva Orleans, 1969, respectivamente.
- 5.- Stein, "Establishing Conditioned reinforcement with brain stimulation", Science, Feb. 1958.
- 6.- Thomas, D. R. y Williams, J.L. "Stimulus generalization of a positive conditioned reinforcement".
- 7.- Shoenfeld, W.N. y Cole, B. "Stimulus Schedules; The Ty systems". Harper and Row, 1972.
- 8.- Le Blanc, "Outline of critical analysis".



A P R E N D I Z A J E C.

UNIVERSIDAD NACIONAL
AVILÉS

(Memoria en Humanos)

REQUISITOS INICIALES:

Examen del libro de Howe "Introduction to the Human Memory."

Entrevista con el instructor.

HORARIO:

Tres horas a la semana teóricas.

Doce horas a la semana de práctica.

LUGAR:

Laboratorio "C".

FORMA EN QUE SE DARÁ LA CLASE.

- A) Las clases se darán en forma de seminarios, para cada seminario se escogerá al azar el alumno que presentará el tema asignado a todos la clase anterior, ya que es requisito que todos los alumnos hayan leído y preparado el material asignado, para discutirlo posteriormente; además de la discusión de los trabajos de investigación de los estudiantes. Esto sería básicamente el ir presentando paulatinamente a los demás participantes, los avances en su trabajo de investigación asignado.
- B) Las prácticas se realizarán también en el Laboratorio "C" y facilidades con que cuenta el mismo, éstas consistirán de:
- Realizar prácticas con todas las técnicas que se usan en memoria.
 - Proyecto experimental individual y su realización.



INSTITUTO NACIONAL
DE INVESTIGACIONES
PSICOLÓGICAS

EVALUACION:

- A) Un trabajo experimental completo sobre los temas que se trabajan en el Grupo de Procesamiento humano de información.
- B) Evaluación final por el instructor.

PROGRAMA:

1. Memoria Reconstructiva.
2. Modificaciones al modelo de Shiffrin y Atkinson.
3. Psicofísica en Memoria.

PRACTICAS:

1. Aprendizaje Serial.
2. Pares Asociados.
3. Recuerdo Libre.
4. Graficación de un experimento de memoria:
 - a) con curva acumulativa de aciertos.
 - b) curva de aciertos, en donde se ve el efecto de recencia.
5. Aprendizaje verbal con el método de Peterson de inferencia.
6. Aprendizaje verbal con el método de Norman.
7. Aprendizaje verbal con el método de Shiffrin y Atkinson.
8. Aprendizaje verbal con reconocimiento no-verbal de material visual.
9. Experimento de memoria reconstructiva.
10. Pares Asociados con técnicas mnemotéticas.
11. Reconocimiento visual de patrones kinestésicos.
12. Memoria con sílabas sin sentido y el efecto del valor de asociación.
13. Método de Sterberger con Tiempos de Reacción.

OBJETIVOS DEL CURSO:

El curso de memoria en humanos pretende que el - alumno conozca y maneje perfectamente los tres temas - que abarca el programa. Para formular más explícitamente esta pretensión, el alumno conocerá primeramente



UNIVERSIDAD NACIONAL

AYACUCHA

los problemas fundamentales de estos tres temas, al igual que las hipótesis que se han formulado al respecto y el trabajo contemporáneo teórico y experimental realizado en esos campos, tanto en el extranjero, como el que se realiza en el Grupo de Procesamiento Humano de Información.

Para lograr esto, el alumno deberá:

- 1) Manejar perfectamente la bibliografía básica y artículos contemporáneos existentes y relevantes, tanto en inglés, como en español, al respecto de los tres temas.
- 2) Conocer los marcos teóricos más importantes, dentro de los cuales se plantean los problemas a resolver e hipótesis a comprobar.
- 3) Podrá ser capaz de conocer y manejar los procedimientos experimentales que se plantean en las prácticas del curso.

La evaluación final del instructor se fundamentará básicamente en el punto A de la evaluación, y dado la forma como se darán los seminarios, esto dará una visión objetiva del conocimiento del alumno de la bibliografía, marcos teóricos, problemas e hipótesis de los tres temas, al igual que el manejo de los procedimientos más importantes en el estudio de la Memoria Humana, y el poder hacer el reporte experimental completo de su investigación. Como se verá no sólo se evalúa el producto, sino también el proceso.

PROGRAMA PARA EL CURSO DE CONTROL AVERSIVO

MATERIA: APRENDIZAJE

TOPICO: CONTROL AVERSIVO

OBJETIVO GENERAL:

Al término de este curso, el alumno tendrá el repertorio verbal y motor que le permitan:

a) Elaborar una Monografía que comprenda los aspectos relevantes de la investigación experimental acerca del tópico así como su contribución a la aproximación Conductual.

b) Llevar a cabo por lo menos dos procedimientos experimentales: uno sobre debilitamiento positivo y otro sobre debilitamiento negativo.

Estos dos puntos tendrán como parámetro para su nivel de ejecución, el propio rigor metodológico experimental, marcado por la investigación experimental contenida en la bibliografía.

c) Contestar con un máximo de 10% de errores, el cuestionario - que se le presentará y que versará sobre la la monografía y los procedimientos realizados.

Por lo tanto, después de haber cubierto los requisitos anteriores podremos suponer, con probabilidad baja de error, que el alumno será capaz, bajo circunstancias adecuadas, de mostrar sus habilidades conductuales al respecto de la ejecución óptima de por lo menos dos procedimientos ~~experimentales de Control Aversivo y la verbalización~~ de los aspectos relevantes de los procedimientos y sus implicaciones en la aproximación Conductual.

CONTENIDO

1.- APROXIMACIONES TEORICAS

En este punto se revisarán las aportaciones teóricas de:

Dinsmoor, J.A. 1954; Church, R.M. 1963; Solomon, R.L. 1964; Azrin, N.H. and Holtz, W.C. 1968; Estes, W.K. 1969; Hurstein R.J.; Dunham P.H. - 1971; y Schoenfeld, N.M.

11.- Debilitamiento Positivo

CASTIGO

- a) Propiedades del estímulo aversivo.
- b) Variables que afectan la efectividad del Castigo
- c) Procedimientos específicos en investigación básica
- d) El Castigo comparado con otros procedimientos para debilitar la conducta
- e) Efectos colaterales del Castigo
- f) Respuestas múltiples concurrentes bajo Castigo

CASTIGO CONDICIONADO

- a) Propiedades de estímulo.
- b) Parámetros
- c) Control de estímulos
- d) Procedimientos
- e) Supresión Condicionada

11.1.- Debilitamiento Negativo

SUPRESION POR TIEMPO FUERA

- a) Propiedades de estímulo
- b) Parámetros
- c) Procedimientos

SUPRESION POR CONTRASTE

- a) Parámetros
- b) Respuestas múltiples-concurrentes
- c) Procedimientos

COSTO DE RESPUESTAS

- a) Parámetros
- b) Procedimientos

PROCEDIMIENTOS DEL CURSO

- r) Lectura individual de la Bibliografía
- b) Seminarios semanales sobre los tópicos estudiados
- c) Asesoría del instructor, sobre los aspectos solicitados por el alumno
- d) Práctica supervisada
- e) Conferencias integrativas al término de cada tópico

EVALUACION

La forma de evaluar el trabajo del alumno, se llevará a cabo de siguiente manera:

- 1º Puntaje, sobre un total de 100, sobre la actividad realizada en:
 - a) el trabajo monográfico
 - b) el procedimiento experimental de debilitamiento positivo
 - c) el procedimiento experimental de debilitamiento negativo
 - d) la evaluación verbal
- 2º Es requisito indispensable haber cubierto los cuatro puntos anteriores con un mínimo de 90 puntos para considerar cubierto el curso.
- 3º El alumno que no alcance el mínimo requerido en cada punto podrá rehacer su trabajo, siempre y cuando esté dentro del tiempo en que su repertorio se lo permita, siempre y cuando esta dentro del tiempo de duración del curso.

BIBLIOGRAFIA

- Appel, J.B. (1960) Some schedules involving aversive control. *J. Exp. Anal. Behav.*, 3, 349-359.
- Appel, J.B. (1963) Punishment and Shock intensity. *Science*, 141, 528-529.
- Azrin, N.H. (1950) Sequential effects of punishment. *Science*, 131, 605-606.
- Azrin, N.H. (1960) Effects of punishment during variable interval reinforcement. *J. Exp. Anal. Behav.*, 3, 123-142.
- Azrin N.H., Hake, W.C., y Hutchinson, RR (1965) Motivational aspects of escape from punishment, *J. exp. Anal. Behav.*, 8, 31-44.
- Azrin, N.H. y Holz, W.C. PUNISHMENT, en Honig, W.K. Appleton Century Crofts, 1966.
- Bnethower, D.M., y Reynolds, G.S., (1962) A facilitative effect punishment on unpunished behaviour. *J. exp. Anal. Behav.* 5, 191-199
- Church, R.M.? The varied effects of punishment on Behaviour, *Psy. Rev.* 70, 5, 1963.

- Dinmoor, J.A. Punishment I y II. Psy. Rev. 1954.1955
- Dunham, P.H. -Punishment: Method and Theory. Psy. Rev. 78,1,1971.
- Estes, W.K., y Skinner B.F., (1941). Some quantitative properties of anxiety. J. exp.. 29, 390-400
- Ferster, C.B., Appel, J.B. (1961) Punishment of S responding in matching to sample by Time out from positive reinforcement. J. exp. Anal. Behav. 4. 45-46
- Hake, D.F., Azrin, N.H. n (1965); Conditioned Punishment. J. exp. Anal. Behav. 8, 279-293.
- Hernestein, R.J. Avoidance
- Holz, W.C. y Azrin N.H. (1961) Discriminative properties of punishment. J. exp. Anal. Behav, 4, 225-232
- Holz, W.C. y Azrin, N.H. y Allon, T. (1963) A coarison of several procedures for eliminating behaviour, J. exp. Anal. Behv. 6, 399-406
- Reynolds, G.R. (1961) Behavioural Contrast, J. exp. Anal. Behv. 4, 57-71
- Sidman, M. (1958) By Products of aversive control. J. exp. Anal. Behav. 1, 255-280
- Solomon, R.L. Punishment. Ame. Psy. 1964
- Shoenfeld, W.N. Avoidance in Behaviour Theory. J. exp. Anal, Behav.
- Estes, W.K. Outline of Theory of Punishment, en Campbell, B.A. y Church R.M. 1959.

PROGRAMA DE APRENDIZAJE OBSERVACIONAL

REQUISITOS :

Únicamente podrán inscribirse al curso, aquellos alumnos que hayan llevado un semestre de curso sobre teorías del aprendizaje y un semestre de metodología experimental .

OBJETIVOS :

El estudiante que apruebe el curso, debe ser capaz de :

- a) Describir las diferencias y similitudes - que existen entre Modelamiento, Imitación, Aprendizaje vicario, Facilitación social, etc. .
- b) Describir las diferentes explicaciones teóricas al respecto de los tópicos anteriores .
- c) Describir experimentos que apoyan y refutan - los diversos tipos de aprendizaje observacio-
nal .
- d) Describir e indentificar las variables que - determinan el aprendizaje observacional.
- e) Planear y conducir un experimento en el que, se estudie y analice cualquier tópico relacio-
nado con el aprendizaje. observacional.

DESARROLLO DEL CURSO :

El curso será teórico práctico ; En el aspecto teórico, se empleará la mitad de las horas del curso, inicialmente el maestro dará una explicación general sobre el tema central del curso, después - sugerirá bibliografía y temas para que junto con - los que sugieran los alumnos, se elabore un calenda-
rio conforme al cual los alumnos irán presentando los temas de que consta el curso. Durante las presenta-
ciones de los estudiantes, el maestro ampliará y - aclarará los puntos que lo requieran y dará una bi-
bliografía complementaria.

En esta misma parte teórica los alumnos harán una revisión bibliográfica del contenido de la materia - y elaborará un trabajo.

En el aspecto práctico, los estudiantes elaborarán un diseño experimental para realizar una investiga-
ción sobre cualquier aspecto relacionado con el apren-
dizaje observacional; una vez aprobado el diseño , el
alumno correrá el experimento, e irá llevando sus ca-
tos a la clase semanalmente para ser discutidos. -
con el maestro y los otros estudiantes .

EVALUACION :

La evaluación se hará en base a tres criterios

- a) La presentación del tema que se haya asignado en la clase
- b) El trabajo de la revisión bibliográfica y
- c) La investigación .

El experimento tendrá un valor de 50 puntos

La revisión bibliográfica de 30 puntos

La presentación del tema en clase 20 puntos

Será necesario un mínimo de 80 puntos para aprobar el curso.

TEMARIO :

- I.- Concepciones teóricas sobre el aprendizaje observacional, se revisarán a los autores más relevantes en el área como son : Mawrer, Bandura - Walters, Allport, Piaget, Miller , Dollard, - Skinner, Baer, Sherman y Peterson.
- II Tipos de aprendizaje observacional, se revisará entre otros los siguientes : Imitación, modelamiento, aprendizaje vicario, y facilitación social .
- III Establecimiento de respuestas aprendidas observacionalmente : Tipos de respuestas que se han establecido, procedimientos empleados al establecer las respuestas , aplicaciones.
- IV Eliminación de respuestas por medio del aprendizaje observacional, procedimientos empleados, ; aplicaciones.
- V El empleo de las técnicas del aprendizaje observacional para planear cambios socioculturales.

P E N S A M I E N T O A

TEMA : FORMACION ESQUEMATICA DE CONCEPTOS

I OBJETIVOS :

Que el estudiante se familiarice con los antecedentes y teoría actual del aprendizaje perceptual de conceptos . Que el estudiante realice un trabajo experimental que reúna los requisitos de una investigación científica formal .

II ORGANIZACION :

El curso estará organizado en seminarios semanales de dos horas, en los que se revisará la bibliografía , todos los alumnos prepararán el tema y la maestra elige quien lo expone.

Los alumnos realizarán un trabajo experimental dentro del tema, asesorados por la maestra. En los cuatro últimos seminarios se presentará al grupo - los resultados de su experimento .

III TEMARIO :

Antecedentes : Oldfield - " The schematic formation of concepts "
Attneave - " The structure of elements " .
Teoría del esquema - Evans y colaboradores .
Estímulos continuos Vs. Estímulos discretos.
Formación esquemática de conceptos con estímulos probabilísticos.

IV EVALUACION :

25 % por presentación de seminarios
25 % examen final objetivo
50 % por la presentación del trabajo experimental .

...

V BIBLIOGRAFIA :

Attneave, F. Transfer of Experience with a class-schema to identification=learning of patterns a - schapes, J. of Exp. Psych. 1967 , 54 núm. 2 81-88

Attneave, F. y Arnoult, MD. The quantitative study of shape and pattern perception . Psych. Bull. - 1956 (6) . 452-471 .

Berstred, Ch. T. y Dixon, T.R. Rule utilization in free recall. Psychon Sci. 1969, 16 (2) 105-107 .

Berstred, Ch. T., Brown, B.R. y Evans, S. H. Free sorting with stimuli clustered in multidimensional attribute space. Perception & Psychophysics, 1969, 6

Berstred, Ch. T., y Evans, S. H. Effects of adherence to generation rules on conceptual judgements. Psychon. Sci., 1970, 21 (4) 255-256 .

Breckenridge ,R.L., Rankin, W.C. y Wright, AD. The effect of KR on ratings of pattern similarity. Psychon. Sci., 1969, 15 (4) 223-224 .

Brown B.R. y Evans, S.H. Perceptual learning in - pattern discrimination tasks with two and three - schema categories. Psychon. Sci., 1969, 15(2) 101 - 103 .



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

PENSAMIENTO Y LENGUAJE

PENSAMIENTO B

TEMA: LENGUAJE

OBJETIVOS

Familiarizar al estudiante con los avances recientes y con los fundamentos tradicionales, de las principales teorías acerca de la conducta verbal. Lograr que compare y contraste las diversas aproximaciones científicas que se tratarán y discutirán en clase.

TEMARIO

- Skinner.-Conducta verbal
- Whitehurst.-Conducta verbal
- Salzinger.-Conducta verbal
- Chomsky.-Gramática estructural (generativa)
- Goldiamond.-Tartamudez
- Sloane y MacAuley.-"Operant procedures in remedial speech and language training"
- Fere Julia.-Conducta verbal
- Azrin y col.-Condicionamiento verbal
- McCourguodale.-Revisión de la crítica de Chomsky
- Premack.-Lenguaje en chimpancés.

ORGANIZACION DEL CURSO

En forma de seminario. Los estudiantes presentarán y discutirán los temas bajo la supervisión del instructor, y lo harán en forma verbal o escrita según se requiera.

EVALUACION

Exámen final= 50% de la calificación, la otra mitad de evaluará en base a las intervenciones en clase y a la práctica.

PRACTICA

- a) Revisión de experimentos, de 10 años a la fecha, y presentación escrita del reporte.
- b) Replicación de alguno, o alguna parte, de los experimentos revisados y discutidos en clase.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AV. 50 MA

TEORIAS Y SISTEMAS A.

(Historia de la Psicología.
Los Fundadores).

REQUISITOS:

NINGUNO.

HORARIO:

Tres horas a la semana.
Dos un día y una otro día.

L U G A R :

Un salón de clases, o si el número lo permite, en el laboratorio "C".

FORMA DE EVALUACION:

Por puntos.
Total 100

- 1- Examen final escrito de los temas dados en el seminario (33 puntos).
- 2- Un trabajo final que presente las aportaciones teóricas y metodológicas de alguno de los psicólogos que se discutieron en el seminario (33 puntos).



UNIVERSIDAD NACIONAL
DE MÉXICO

- 3- Evaluación por parte del encargado del seminario de trabajo realizado por los alumnos (34 puntos).

FORMA EN QUE SE DARA:

Como seminario.

OBJETIVOS DEL SEMINARIO:

Que el estudiante conozca con detalle los trabajos y aportaciones de los fundadores de la psicología, así como cuáles de los problemas y planteamientos de estos psicólogos, que son actuales e importantes en la moderna psicología.

P R O G R A M A .

- 1.- Trabajos y aportaciones de:
 - 1.1.- Ecuación personal (experimentos de Reacción).
 - 1.2.- F.C. Donders (Cronometría Mental).
 - 2.1.- E.H. Weber (Ecuación de ...)
 - 2.2.- G.T. Fechner (Nace la psicofísica).
 - 2.3.- Wilhelm Wundt (Laboratorio de Leipzig).
 - 3.1.- V.M. Bekhterev (reflexología)
 - 3.2.- I.P. Pavlov.
 - 4.1.- H. Ebbinghaus (Memoria).
 - 4.2.- Escuela de Wurzburg.
 - 4.3.- Psicología de la Gestalt.
 - 5.1.- Orígenes del mecanismo en psicología.
 - 5.2.- J. B. Watson (Conductismo.)



UNIVERSIDAD NACIONAL
ARMENIA

BIBLIOGRAFIA:

LIBROS:

- 1.- Boring. A History of Experimental Psychology.
- 2.- Kling. "Notes toward a history of Psychology.
- 3.- Murphy. Gardner, Historia de la Psicología. Paidós.
- 4.- Heidebreder, Edna.- Seven Psychologists, Appleton. Cont. Crofts.
Journal of History of behavioral sciences.

INFORMACIÓN TEÓRICA Y SISTEMAS. (B)

I OBJETIVO:

El alumno será capaz de verbalizar y - discriminar acerca de las diferentes escuelas, históricamente aparecidas en la Psicología y de responder acertadamente en un 80%, los ítems de un examen objetivo en cada unidad del curso.

II ORGANIZACIÓN :

El presente programa ha sido diseñado con la idea de impartir una materia por unidades.

Un trabajo general es la posibilidad de evaluar el status de la Psicología de los sistemas de Psicología en nuestro tiempo, en el contexto de una clara comprensión de lo que implica la ciencia misma. De acuerdo con ella nuestra I Unidad examina la naturaleza de la Ciencia. En la II Unidad, - examinamos la posición de la Psicología dentro del dominio de la ciencia, en parte desde el punto de vista de los psicólogos y en el contexto de una comprensión histórica. En la III Unidad, nos ocupamos de la naturaleza de los sistemas y teorías Psicológicas y de los criterios a utilizarse en su evaluación. Este trabajo será cubierto mediante Seminarios.

Como trabajo individual todos los alumnos leen los artículos seleccionados. En el Seminario en instrucción el instructor escoge a quienes vayan a exponer tema de clase. Se discute y se llega a conclusiones.

III EL SISTEMA DE EVALUACION :

La Evaluación se hará por unidades bajo el criterio de todo o nada. Solamente podrán aprobar el curso completo, aquellos alumnos que hayan aprobado todas las unidades. El número para aprobar cada

unidad será la aprobación del 80% de exámenes objetivos. Igualmente se comprenderá la entrega de un trabajo de investigación bibliográfica por cada alumno en cada unidad, que deberá presentar oralmente durante los seminarios.

IV TERCIO:

UNIDAD I .

La Psicología como Ciencia.
La Naturaleza de la Ciencia.
El lugar de la Psicología en la Ciencia.
Sistemas y Teorías.

UNIDAD II.

Sistemas de Psicología.
La Psicología de Aristóteles al Siglo XIX.
Sumario Histórico.
El Estructuralismo El Funcionalismo
El Ciencionalismo. El Conductismo.
La Psicología de la Gestalt.
Análisis.

UNIDAD III.

Teorías Contemporáneas. La Teoría E.R y sus
Variaciones. Variaciones de la teoría de Campo
Variaciones de la Teoría de la Personalidad.
Influencia de otras ciencias sobre la Psico-
logía contemporánea .

V BIBLIOGRAFIA:

Wolman. B.- Sistemas y Teorías Psicológicas Contemporáneas.
Ed. Grijalvo.

Melvin H. Marx.-

William L. Hillix - Sistemas y Teorías Psicológicas Con-
temporáneas- Ed. Paidós. Buenos Aires.
1972.

Brunswick, T. The frame-work of psychology Collection papers
of Unified Science.

Chaplin K.F. Theories & Systems in Psychology.

Hebbrer, E. & Psychologies - Appleton Century Crofts.

Boring, E.G. The history of Experimental Psychology.

Murphy, G. Historia de la Psicología. Ed. Paidós.

Además todos los artículos específicos que se consideren necesarios dentro de cada tema, para los trabajos especiales de los alumnos y que serán seleccionados durante el curso.

TEORIAS Y METODOS C.

"AFR INICIARIS CONDUCTISTA"

INTRODUCCION.

I OBJETIVOS: Facilitar al estudiante con el trabajo y el estudio de 5 representantes significativos del área "Teoría del Aprendizaje"

II- ORGANIZACION DEL CURSO:

Como trabajo individual todos leen la bibliografía. En la clase el instructor escoge a quienes vayan a exponer, en forma de seminario, el tema entre todos. Se discute y se concluye.

III- TEMARIO:

- 1- (Thorndike)
- 2- (Watson)
- 3- (Guthrie)
- 4- (Tolman)
- 5- (Miller)

IV- EVALUACION:

Examen oral de cada sección, donde se tomarán en cuenta tanto el contenido (60%), como la forma apropiada de la presentación verbal (40 %), capacidad de ejemplificación, abstracción, interrelación con conceptos fundamentales de otras áreas, etc., etc.

V - BIBLIOGRAFIA:

Thorndik: "Animal Learning"
Watson: "Behaviorism"
Guthrie, Tolman y Miller en S. Koch
(ed.)
Tomo III Psychology, Study of a - -
Science" Hilgard y Bower: "Teorías
del Aprendizaje" Kishle "Hilgard y Bower
Marquis. Conditioning and Learning."
Consultar también los libros de His-
toria de la psicología de Boring, Marx
y Wolman.



UNIDAD NACIONAL
AVENIDA

PROGRAMA DE TEORIAS Y SISTEMAS.

El presente programa ha sido diseñado con la idea de impartir una materia por unidades.

Un trabajo general es la posibilidad de evaluar el status de la Psicología y de los sistemas de Psicología en nuestro tiempo, en el contexto de una clara comprensión de lo que implica la ciencia misma. De acuerdo con ella nuestra I Unidad examina la naturaleza de la Ciencia. En la II Unidad, examinamos la posición de la Psicología dentro del dominio de la ciencia, en parte desde el punto de vista de los psicólogos y en el contexto de una comprensión histórica. En la III Unidad, nos ocupamos de la naturaleza de los sistemas y teorías psicológicas y de los criterios a utilizarse en su evaluación.

UNIDAD I.

La Psicología como Ciencia.
La Naturaleza de la Ciencia.
El lugar de la Psicología en la Ciencia.
Sistemas y Teorías.

UNIDAD II.

Sistemas de Psicología.
La Psicología de Aristóteles al Siglo XIX.
Sumario Histórico.
El Estructuralismo. El Funcionalismo.
El Ciencionalismo. El Conductismo.
La Psicología de la Gestalt.
Análisis.

UNIDAD III.

Teorías Contemporáneas. La Teoría E y sus variedades. Variedades de la Teoría de Campo. Variedades de la Teoría de la Personalidad. Influencia de otras ciencias sobre la psicología contemporánea.

EL SISTEMA DE EVALUACION.

La evaluación se hará por unidades bajo el



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVIENNA

criterio de todo o nada, solamente podrán aprobar el curso completo, aquellos alumnos que hayan aprobado todas las unidades. El número para aprobar cada unidad será la aprobación del 80% de exámenes objetivos. Igualmente se comprenderá la entrega de un trabajo - de investigación bibliográfica por cada alumno en cada unidad, que deberá presentar oralmente durante los seminarios.

B I B L I O G R A F I A :

- Wolman. B.- Sistemas y Teorías Psicológicas Contemporáneas. Ed. Grijalve.
- Melvin H. Marx.-
William A. Hillix - Sistemas y Teorías Psicológicas - Contemporáneas - Ed. Paidós. Buenos Aires, 1972.
- Brunswick, E. The framework of psychology Collection Papers of Unified Science.
- Chaplin K.F. Theories & Systems in Psychology.
- Heibredar, E. 7 Psychologies - Appleton Century Crofts.
- Boring, E.G. The history of Experimental Psychology.
- Murphy, G. Historia de la Psicología. Ed. Paidós.

Además todos los artículos específicos que se consideren necesarios dentro de cada tema, para los trabajos especiales de los alumnos y que serán seleccionados durante el curso.

PROGRAMA DE LA MATERIA METODO A

- I TEMA :**
(Anova)
- II OBJETIVOS :**
El estudiante terminará en tres horas o menos un análisis de varianza ($2 \times 2 \times 2$) completo - con : Fuente, suma de cuadrados, grados de libertad, media cuadrada, F y conclusiones graficadas.
- III TIPO DEL CURSO :**
- Trabajo práctico con razonamiento lógico .
 - Organización .- Clases (sesiones) de dos horas una a la semana. El instructor aportará los datos reales o ficticios y los estudiantes resolverán los problemas que se presenten a partir de estos datos.
- IV TEMARIO :**
- ANOVA Simple (comparación de medias)
 - Métodos de Tuckey y de Schaffé
 - Diseños Factoriales
 2×2
 $3 \times 4 \times 5$
 - Comparación de Medias con la interacción
 - Análisis de la Tendencia
 - Análisis de covarianza .
- V EVALUACION :**
80 % de trabajos (en clase o tareas) correctos terminados.
- VI BIBLIOGRAFIA :**
Edwards - Experimental Designs in Psycho - logical Research.
Glass y Stanley - Designs for Research in Psychology.
Ferguson - Experimental Methods in Psychology and Education.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AV. ENRIQUE
AV. ENRIQUE

PROGRAMA EN CURSO:

METODO B

METODOLOGIA EXPERIMENTAL.

OBJETIVOS: El estudiante que termine exitosamente este curso, estará en condiciones de:

- 1)- Planear, conducir y evaluar un experimento usando la metodología operante.
- 2)- Planear, conducir y evaluar un experimento usando la metodología tradicional de grupos.
- 3)- Planear, conducir y evaluar un experimento usando una combinación de elementos de ambas metodologías.
- 4)- Explorar la metodología psicofísica.

ORGANIZACION: El curso se llevará a cabo en forma de seminario. El profesor tendrá la obligación de introducir cada uno de los temas en una forma general (una a dos clases) Cada estudiante tendrá la obligación de desarrollar un tema específico dentro de cada tema general y lo presentará al grupo de acuerdo a un calendario que se determinará por sorteo. El profesor estará disponible para proporcionar bibliografía y dirigir las presentaciones. Durante las presentaciones, el profesor intervendrá para complementar o corregir al estudiante. Durante el semes



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA

tre, el estudiante correrá tres experimentos simples, pero con rigor metodológico (planeados sin ambigüedad con un diseño apropiado al planteamiento y con control experimental). Un cuarto experimento en psicofísica será optativo para aquellos estudiantes que terminen los tres primeros.

EVALUACION: El primer día de clase se hará un examen equivalente al examen final, con el objeto de averiguar el repertorio de entrada de cada estudiante y de evaluar cualquier cambio en éste al terminar el curso. Cada presentación de un tema será evaluado inmediatamente, tanto por el profesor, como por los demás estudiantes: la calificación dada por los estudiantes tendrá $1/2$ del valor total y la del profesor el otro $1/2$. La calificación final estará compuesta de la siguiente manera: $1/4$ de la suma de todas las presentaciones, $1/4$ la calificación asignada al primer experimento, $1/4$ de la calificación asignada al segundo experimento y $1/4$ de la calificación, asignada al tercer experimento. El examen final tendrá propósito meramente informativos.

TEMARIO:

I- INVESTIGACION EXPERIMENTAL, PRE-EXPERIMENTAL Y PSEUDOINVESTIGACION. Campbell y Stanley y Castro.

II- EL PROBLEMA EXPERIMENTAL.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AVI N° 504

a) La pregunta de investigación. El control experimental y las variables independientes, falsas y variables independientes.

Las variables independientes y la cuantificación, falsas variables dependientes.

Relaciones funcionales en matemáticas y en experimentación conductual.

b) Hipótesis científicas. Relación de eventos aparentemente inconexos, explicación y predicción cuantitativa-precisa. Usos y desusos de las hipótesis científicas.

Sidman, Fernández, Hanson, Castro, - Varsvsky, Dixon y Massey, Lyons.

III- DISEÑO EXPERIMENTAL, Castro - Sidman.

IV- LA LINEA BASE.

a) Estabilidad.

b) Sensibilidad.

c) Control interno.

d) Nivel operante.

e) Reversibilidad.

f) Problemas de evaluación.

g) Línea base múltiple.

h) Técnicas de registro.

Sidman, Thompson

y Grabosky

Baer, et al. Wolf

Hall, Bandura,

Ribes, Allyon u

Azrin.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA

V- GRUPOS CONTROL.

- a) Supuestos básicos y lógica. Lyosons, Plutchick. Adreas
- b) Aleatorización y muestreo. Mc.Guigan,
- c) Usos. Sidman, Castro
- d) Problemas de evaluación. Fernández.

VI- COMPARACION ENTRE LINEA BASE Y GRUPO CONTROL.
Castro Sidman.

VII- IMPLEMENTACION.

- a) Sujetos.
- b) Definición de respuestas, categorías de -
respuestas.
- c) Análisis de estímulos.
- d) Análisis de contingencias.
- e) Problemas de instrumentación.
Plutchick, Skinner, Nickerson, Ferster y -
Skinner, Holland y Skinner.

VIII- CONTROL EXPERIMENTAL.

- a) Control de variables extrañas
- b) Manipulación de la variable independiente.
- c) Arreglo de contingencias.
- d) Variabilidad impuesta.
- e) Sensitividad de las medidas.
Sidman, Ulrich I., Ulrich II, Skinner.

IX- ANALISIS DE DATOS.

- a) Métodos gráficos.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA

- b) Métodos estadísticos.
c) Encaje de curvas, modelos matemáticos y estadísticas de propósito limitado. Castro, Sterling y Pollack, Ward y Jennings, Ravusky.

B I B L I O G R A F I A :

- Allyon, T. y Azrin. Economía de Fichas. 1974, Trillas.
- Andreas, B.G. Experimental Psychology. 1972. Wiley.
- Baer, D.M. Some Current Dimensions of applied behavior analysis. JABA. 1968. 1
Wolf, M. M. y Risdley, T.R. 91-97.
- Bandura, A. Principles of Behavior Modification. 1969. Holt Rinehar Winston.
- Castro, L. Diseño Experimental sin Estadística En Prensa. 1974.
- Campbell, D. y Diseños Experimentales y Cuasi Experimentales en la Investigación Social. 1974. Amorrorty. Ed.
Stanley, J.
- Dixon, W. j. y Introducción to Statistical Analysis 1969. Mc Graw-Hill.
Massey, F. J.
- Fernández G. Una nota sobre la hipótesis nula. - Revista Mexicana de la Investigación Psicológica. 1969. Vol 1, No. 3.
- Ferster, Y. Schedules of Reinforcement 1956. Appleton Century-Crofts.
Skinner, B.F.
- Holland y El análisis de la conducta. 1972.
Skinner, B.F. Trillas.



CONSEJO NACIONAL
DE PSICOLOGÍA

- Hall, V. Measuring Behavior. 1971. H. y H. Enterprises.
- Hanson, N.R. Observation and Explanation. A guide to Philosophy of Science. 1971. Harper-Row.
- Ravusky, S. A Statistical Procedure compatible with the Individual Organism Methodology, 1966 JEAB.
- Ribes, E. Modificación de Conducta. Su aplicación al retardo del desarrollo. 1973. Trillas.
- Skinner, B.F. Contingencies of Reinforcement. A theoretical Analysis. Appleton Century Crofts. 1969.
- Plutchik, R. Foundations of Experimental Research 1968. Harper-Row.
- Sterling, T. y Pollack, S. In Introduction Statistical Processing. 1968. Prentice Hall.
- Sidman, M. Tactics of Scientific Research. 1960 Basic Books.
- Thompson, R. y Grabowsky, H.G. Reinforcement Schedules and Multiple Analysis. 1972. Appleton-Century Crofts.
- Ulrich, R. Stachnick, T. y Mabry, J. Control de la Conducta Humana. 1972. Trillas.
- Varsabsky, D. Algebra para Escuelas Secundarias. Ed. Universitaria de Buenos Aires. 1965.

M E T O D O C.

PROGRAMA PARA EL CURSO DE DISEÑO EXPERIMENTAL DEL AREA DE PSICOLOGIA GENERAL EXPERIMENTAL . . .

OBJETIVOS :

- I.- El estudiante será capaz de discriminar - entre lo que es un diseño pre-experimental y un diseño experimental .
- II- El estudiante podrá identificar los diseños experimentales según su metodología y de acuerdo a los número de variables independientes .
- III- El estudiante podrá describir, seleccionar y usar los diferentes diseños experimentales conductuales y tradicionales y hacer un comparación entre los mismos.

ORGANIZACION :

Las clases se impartirán en forma de seminario, donde el maestro expondrá los temas en forma introductoria y posteriormente se le pedirá al alumno que prepare los diferentes temas específicos.

EVALUACION :

La evaluación se compondrá de tres partes :

Exámenes parciales ,
Temas presentados en clase, y
Un proyecto de investigación

- I.- Se darán exámenes parciales al finalizar cada tema (1/3 de la calificación) .
- II- El estudante tendrá que presentar un mínimo de dos temas que haya preparado para dar en clase. El maestro le indicará el tema y la bibliografía y será calificado por el maestro - 1/3 de la calificación .

...

- III- El estudiante tendrá que presentar una - propuesta de investigación donde tendrá - que desarrollar varios diseños experim^{en}tales (mínimo de 3) de los descritos en clase, comparándolos, explicando sus - alcances y limitaciones , eligiendo el que crea que sea más adecuado al problema que intenta estudiar. La propuesta tendrá que ver con algún problema de investi^{gación} novedoso, dentro del campo de la percepción, sensación, motivación, memoria, aprendizaje , etc. (1/3 . calificación).

TEMARIO :

- Tema I .- Estrategias de investigación. Hipótesis - versus pregunta de investigación. Confiabilidad de los Datos. Replicación, Replicación Directa y Sistemática. Fuentes de invariabilidad interna y externa. El Papel de la Variabilidad. Control Experimental. $N=1$
- Tema 2.- Definición de Diseños Experimentales
- Tema 3.- Diseños Pre-experimentales y Experimentales
- Tema 4.- Una Clasificación de los diseños experimentales. Clasificación por metodología : Diseños tradicionales de grupo y diseños con ductuzles . Clasificación por número de variables independientes : univariab^{les} (biva^{lentes} y multivalentes) y multivariab^{les}.
- Tema 5.- Diseños Univariab^{les} Bivalentes :
- A) Conductuales
 - 1. A-B
 - 2. Balanceados
 - 3. 2 organismos ayuntados.-
 - B) Tradicionales .
 - 1. Diseño de 2 grupos al azar
 - 2. 2 grupos apareados.
- Tema 6.- Diseños Univariab^{les} Multivalentes:
- A) Conductuales
 - 1. A-B-?
 - 2. A-B-A-B
 - 3. A-B múltiple
 - 4. Balanceado .
- ...

B) Tradicionales

1. Más de 2 grupos al azar .-

Tema 7.- Diseños Multivariabes :

A) Conductuales .

1. A-B-A-C
2. A-B-C-N

B) Tradicionales

1. Diseños factoriales simples y complejos.
2. Factoriales con medidas repetidas.

Tema 8.- Otros Diseños.

A) Conductuales :

1. Diseño de Criterio Ajustado
2. Diseños de Línea Base Múltiple .

B) Tradicionales :

1. Dis. de medidas repetitivas .
2. Dis. Jerárquico.
3. Dis. de Bloques Aleatorios.
4. Dis. de Cuadrados Latinos
5. Dis. de Cuadrados Greco-Latinos.

Tema 9.- Comparación entre los Diseños Conductuales y Tradicionales .

B I B L I O G R A F I A

- Castro. I. Diseño Experimental sin Estadística. 1974, Trillas (En prensa) .
- Sidman, H. Tactics of Scientific Research, 1960 . Basic Book.
- McGuigan , Psicología Experimental, 1973., Trillas
- Plutchick, R. Foundations of Experimental Research, 1968 , Harper & Row.
- Johnson. H. Experimental Designs : A case approach Solso. 1972 , Harper.
- Andreas. Experimental Psychology, 1972 , Wiley
- Edwards Experimental Design in Psychological Research.

A.- Objetivos Generales.

Se espera que al terminar el curso, los estudiantes sean capaces de identificar los diseños experimentales defectuosos, seleccionar los diseños adecuados para diversos problemas de investigación y hacer el análisis apropiado de los datos.

B.- Temario.

- 1.- Los diseños pre-experimentales. Estudio de casos Diseño de un grupo con premedición y postmedición. Comparación estádistica de grupo.
Tres diseños experimentales genuinos. a) El diseño de grupo control con pre y postmedición.
Controles para la validez interna. Factores que afectan la validez externa. Pruebas de significación. b) El diseño de Salomón de cuatro grupos. Pruebas de significación. c) El diseño de grupo control con postmedición únicamente. Prueba de significación.
- 2.- El uso de pruebas estadísticas de la investigación. La hipótesis de nulidad. La elección de la prueba estadística. El nivel de significación y el tamaño de la muestra. La distribución muestral. La decisión. Pruebas paramétricas y no paramétricas.
- 3.- El caso de una muestra. La prueba binomial.
La prueba de una muestra de Kolmogorov-Smirnov.
La prueba de las rachas.
- 4.- El caso de dos muestras relacionadas. La prueba de McNemar de los cambios. La prueba de los signos. La prueba de rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon. Diseños funcionales.
- 5.- El caso de dos muestras independientes. La prueba de la probabilidad exacta de Fisher. La prueba χ^2 para dos muestras independientes.
La prueba U de Mann-Whitney.
- 6.- El análisis de variancia par el diseño de grupos aleatorizados. Sumas de cuadrados. Prueba de significación. Comparaciones múltiples de medias y suma de tratamiento.

- 7.- Diseños de bloques aleatorizados. Cálculo de las sumas de cuadrado. Agrupación de los sujetos en bloques.
- 8.- Diseño de bloques aleatorizados con medidas repetidas. -- prueba de significación. Revisión de experimentos de la literatura.
- 9.- Diseños factoriales. Análisis de varianza para un diseño 2^3 , factores con más de dos niveles. Ejemplos de experimentos factoriales.

C. Evaluación.

Se realizará un examen al terminar cada unidad, y el alumno deberá obtener un mínimo de 80% de aciertos en cada uno, para poder aprobar el curso, concediéndose hasta tres oportunidades para presentar cada examen.

D. Bibliografía.

- "Experimental and Quasi- Experimental designs for research on teaching" D. Campbell y J. Stanley.
- "Diseño Experimental no paramétrico" S. Siegel.
- "Experimental design in Psychologic al Researach."
Fourth Edition. A. Edwards.

CURSOS DE EVALUACION Y ACTUALIZACION EN TECNOLOGIA EDUCATIVA

FINALIDADES

Estos cursos tienen como finalidad, la actualización en diferentes aspectos de la tecnología educativa, y la confrontación de los estudiantes, con los aspectos críticos de la evaluación, tanto de las formas en que se enseñan los programas, como del repertorio que el estudiante adquiere a través de su interacción con los mismos, como parte de su formación como futuros profesores de las diversas materias que el área General Experimental ofrece.

OBJETIVOS

Al finalizar estos cursos, los estudiantes estarán capacitados para:

1.- Especificar el contenido de un curso dado, en términos de las conductas terminales que se pretenden con el mismo.

2.- Especificar cada uno de los pasos que requiere el proceso instruccional propuesto en estos cursos.

3.- Implementar las técnicas de instrucción adecuadas a cada uno de los diferentes contextos de interacción académica.

4.- Diseñar procedimientos de evaluación que les permitan la calificación, tanto de las formas como se llevan a cabo los programas, como del rendimiento de los estudiantes en los mismos.

CARACTERISTICAS GENERALES DE LOS CURSOS:

Los cursos serán intensivos y en ellos se llevarán a cabo prácticas tanto individuales como de grupo. Las unidades escritas que los forman serán entregadas a los estudiantes en el momento de su inicio. Los cursos constarán de seminarios de discusión y exposiciones audiovisuales y tendrán una duración no mayor a 15 días cada uno de ellos.

TALLER I

ACTUALIZACION EN TECNOLOGIA EDUCATIVA

- 1.- El concepto de "Aprendizaje".
- 2.- ¿Porqué falla la instrucción?
 - a) Fuentes
- 3.- El contrato conductual.
 - a) Características
 - b) Importancia
 - c) Niveles o tipos
- 4.- Especificación y secuenciación de conductas terminales
 - a) Características
 - b) Ventajas
 - c) Formas de secuenciación
 - c.1.- Problemas
- 5.- Diagrama del proceso instruccional.
- 6.- Técnicas de instrucción en diferentes contextos de interacción

TALLER II

EVALUACION DE PROGRAMAS ACADÉMICOS

a) Evaluación

1.- Variables independientes.

1.1 Características

1.2 Manejo

1.3 Interacciones

2) Variables dependientes

2.1 Características

2.2 Manejo

2.4 Inducciones

3.- Variables Extrañas

3.1 Fuentes

3.2 Control

b) Técnicas de Evaluación

1.- Sondeos

2.- Secuenciación

3.- Por objetivos

c) Diseños de Evaluación

1.- De Línea Base

1.1 Simple

1.2 Múltiple

1.3 Concurrente

1.4 Ventajas u Desventajas

2.- Diseños estadísticos. (ventajas y desventajas)

TALLER III

EVALUACION DE REPERTORIOS ACADEMICOS

- 1.- Los exámenes
 - 1.1 Características
 - 1.2 de opción múltiple
 - 1.3 de pregunta abierta
 - 1.4 de temas
 - 1.5 de completamiento
 - 1.6 de apareamiento
 - 1.7 Calificación
 - 1.8 Ventajas y desventajas
- 2.- Registros Conductuales
 - 2.1 Características
 - 2.2 tipos
 - 2.3 Calificación
 - 2.4 Ventajas y Desventajas
- 3.- Resultados de la Ejecución
 - 3.1 Características
 - 3.2 Calificación
 - 3.3 Ventajas y Desventajas.

BIBLIOGRAFIA: Unidades escritas elaboradas por los maestros de estos --
cursos, que serán entregadas a los estudiantes.

A P E N D I C E D:

ALGUNOS PROGRAMAS DEL AREA DE
PSICOLOGIA GENERAL EXPERIMENTAL.
(1975 - 1980)

PROGRAMA DE APRENDIZAJE Y MEMORIA
(1977)



EXAMEN: _____

PROFESOR: _____

MATERIA: APRENDIZAJE Y MEMORIA 1977-II

NOMBRE DEL ALUMNO _____

Concepción Suárez A

Objetivo

Revisar los principales métodos de lectura con el objeto de detectar cuales eran las variables relevantes en la adquisición de la conducta de leer.

Temas

- 1- métodos globales
- 2- " silábicos
- 3- varios problemas en la adquisición de la conducta de leer
 - a) conductas precuerrentes
 - b) problemas de discriminación
 - c) problemas de lectura

PROGRAMA DE APRENDIZAJE Y MEMORIA
(1979)

INSTRUCTIVO Y TEMARIO

SEMINARIO DE APRENDIZAJE Y MEMORIA

(Procesos básicos de memoria a corto y largo plazo)

MTRA. XOCHITL GALLEGOS B.

Abril 2, 1979 - Agosto 24, 1979.

Objetivo

Introducir al alumno al estudio de la memoria, enfocando los aspectos experimentales de los procesos básicos de la memoria, tales como almacenamiento, recuperación, mecanismos de búsqueda

Recuerdo libre, Reconocimiento.
Al finalizar el curso el alumno deberá ser capaz de diseñar un proyecto de investigación original en memoria.

Evaluación:

La evaluación final se obtendrá de la suma de los porcentajes obtenidos en:

- a) participación con exposición en clase cuando sea asignado por la maestra.
- b) exámenes escritos breves al final de cada unidad.
- c) un ensayo final que consistirá en entregar un proyecto de investigación original en memoria (que no haya sido reportado en la literatura)

La puntuación para cada uno de los requisitos será la siguiente:

PROGRAMA DE APRENDIZAJE Y MEMORIA,
METODO, PENSAMIENTO Y LENGUAJE.
(FECHA SIN ESPECIFICAR)

Mtro. José Peralta Álvarez
Lic. Luis Cáceres

"... Se sirva facilitarnos un resumen de lo que fueron sus programas de materia..."

Las materias que impartí, mencionadas por uds, son:
Aprendizaje y Memoria, Método y Pensamiento y Lenguaje.

Aprendizaje y Memoria no la impartí, la esquivé repitiendo de memoria lo que le aprendí a Pavlov, Thorndike, Watson, Tolman, Hull, Guthrie, Skinner, los gestaltistas y algunos otros igualmente despreciados. Me avergüenzo de haberlo hecho así y no deseo compartir, 3 años después, esa vergüenza con uds. De Método, voy a guardar piadoso silencio: en esa asignatura alcancé mi nivel de máxima incompetencia.

De Pensamiento y Lenguaje creo poder decir algo que no ofenda. Puesto a escoger entre repetir teorías (Vygotsky, Piaget, Bruner, Luria y demás famos) y tratar de aprender a pensar junto a quienes el destino me separó como alumnos, opté por lo segundo.

Daté una serie de reuniones con mis alumnos donde se "auditaron" algunas poemas "famosas", desentrañando sus metáforas, tratando de revivir, de re-crear, el proceso de pensamiento del autor-poeta. El "formato" es la "clase" era Simplísimo: 1) ¿qué poemas quieren leer hoy?
2) ¿qué significa lo leído?

Las respuestas suscitaban un diálogo que, a veces, me deshonraba lo que platicaba Platón de Sócrates.

Así nos pasamos un semestre. Entre el "Idilio" de Díaz Mirón y las sonetas morales de Quevedo; entre "Muerte sin fin" y el "Sueño" de Sir Juan.

Espero que el más estrecho fracaso haya coronado ese "esfuerzo". Sin embargo, nunca me sentí más mal que durante él. No creo haberle causado daño irreparable a ninguno de los estudiantes y una de ellas se recibirá de licenciatura en unos días con una tesis cuyo título es "Poesía Permutante". Sólo la tesis de Germán Álvarez (salvo las alburas) es comparable a ella. Germán también estuvo en aquel curso de 1974. No conozco tesis mejores que esas das en esta fac. de Ψ .

Me permito proponer a la autora de "Poesía Permutante" para impartir la clase de Renacimiento. Su nombre es Lilia García.

Lamento ofrecerte tan "desairado" resumen de lo que fueron mis "programas de materia", pero en la actualidad ya sólo puedo enunciar aquello que estoy aprendiendo a pensar.

De uds.,

Gustavo Fernández.

PROGRAMA DE AUTO-CONTROL
(FECHA SIN ESPECIFICAR)

SEMINARIO DE INTRODUCCION AL AUTO-CONTROL

Profs. ARTURO HERNAN GOMEZ DAS
FERNANDO HERRERA GOMEZ.

DATOS GENERALES.- El seminario de Introducción al auto-control es uno de los tópicos a tratar dentro de la materia de Aprendizaje y Memoria I, la cual corresponde al séptimo semestre de la carrera de Psicología, cubriendo 3 horas teóricas semanalmente. El seminario incluye cinco unidades de estudio dentro de las cuales se consideran cinco temas por unidad.

OBJETIVOS GENERALES DEL CURSO.

- a) El alumno especificará los antecedentes históricos que han dado lugar a las Terapias Conductuales.
- b) El alumno relacionará las aproximaciones conductuales con las aproximaciones cognoscitivas para explicar la conducta
- c) El alumno aplicará los elementos de las terapias cognitivo-conductuales a diferentes conductas adictivas.

UNIDAD I. ANTECEDENTES HISTORICOS

- a) Antecedentes de la aproximación conductual
- b) Principios de las terapias conductuales
- c) Antecedentes conceptuales del término auto-control
- d) Revolución Cognitiva.
- e) Aproximación Cognitivo-conductual.

Objetivo General.- El alumno comprenderá la importancia histórica del desarrollo del auto-control.

Objetivos Específicos.-

- a) El alumno evaluará el contexto histórico del surgimiento del auto-control

- b) El alumno mencionará por lo menos cinco antecedentes de la terapia conductual.
- c) El alumno expondrá la interfase cognitivo-conductual.
- d) El alumno especificará la importancia del auto-control en la investigación y en la sociedad.
- e) El alumno expondrá las bases de la aproximación cognitiva.

UNIDAD II AUTO- CONTROL./

Objetivo General.- El alumno se familiarizará con la terminología y definiciones del Auto-Control.

- a) Definiciones Conceptuales vs Definiciones operacionales
- b) Ventajas y desventajas en las definiciones del A-C
- c) Explicaciones del A-C.
- d) Contexto teórico del A-C.
- e) Terminología del Auto-Control.

Objetivos Específicos.-

- a) El alumno explicará en sus propias palabras por lo menos tres definiciones del auto-control
- b) El alumno mencionará las limitaciones de algunas concepciones del auto-control.
- c) El alumno explicará por lo menos tres marcos teóricos que explican el auto-control.
- d) El alumno expondrá en sus propias palabras que entiende por auto-control
- e) El alumno escribirá las definiciones de los elementos básicos del auto-control.

UNIDAD III PROBLEMAS METODOLÓGICOS.

Objetivo General.- El alumno analizará algunas de las deficiencias metodológicas en la investigación del auto-control

- a) Limitaciones Metodológicas del A-C.
- b) Reactividad en auto-observación y auto-registro.

- c) Confiabilidad y Validez del auto-control.
- d) Diseños Experimentales en auto-control.
- e) Evaluaciones Metodológicas en Investigaciones Experimentales.

Objetivos Específicos.-

- a) El alumno identificará las principales limitaciones metodológicas del auto-control en la investigación.
- b) El alumno describirá en que consiste el fenómeno de recidividad.
- c) El alumno describirá cual es la importancia de la confiabilidad y validez en auto-control.
- d) El alumno discriminará la influencia de los diseños experimentales óptimos en la investigación del A.-C.
- e) El alumno identificará los controles adecuados para la investigación en auto-control.

UNIDAD IV TÉCNICAS Y APLICACIONES

Objetivo General.- El alumno manejará las diferentes técnicas que se han aplicado a diversos problemas conductuales.

- a)
- a) El auto-control como herramienta terapéutica.
- b) Técnicas del auto-control.
- c) Control de Estímulos.
- d) Auto-observación y auto-registro.
- e) auto-reforzamiento y auto-castigo.
- f) Aplicación de las técnicas a diferentes problemas conductuales.

Objetivos Específicos.-

- a) El alumno expondrá en sus propias palabras la importancia del auto-control dentro de la psicología clínica aplicada.
- b) El alumno mencionará en sus propias palabras que se entiende por punteación ambiental.

El alumno describirá en sus propias palabras los tipos de auto-control en la modificación conductual.

El alumno describirá los criterios de evaluación de la efectividad de las diferentes técnicas del auto-control.

UNIDAD V AUTO-CONTROL ESCUEBIERTO.

Objetivo General.- El alumno comprenderá la importancia del Auto-Control escuebierto y sus diferentes procedimientos y aplicaciones.

- a) Auto-Control escuebierto.
- b) Problemas metodológicos del A-C. escuebierto.
- c) Reestructuración Cognitiva.
- d) Temática de enfrentamiento de habilidades.
- e) Terapias de Solución de Problemas.

Objetivos Específicos.-

- a) El alumno describirá en sus propias palabras el material bibliográfico, que se entiende por A-C. escuebierto.
- b) El alumno mencionará por lo menos tres limitaciones del auto-control escuebierto.
- c) El alumno mencionará en un máximo de 10 minutos en que consiste las terapias de aprendizaje cognitivo contemporáneas.
- d) El alumno describirá los fundamentos filosóficos y teóricos de la Reestructuración Cognitiva.
- e) El alumno comparará la efectividad de las Terapias Conductuales vs Terapias Cognoscitivas.

PROGRAMA DE AUTO- CONTROL

(FECHA SIN ESPECIFICAR)

SEMINARIO DE INTRODUCCIÓN AL AUTO-CONTROL.

UNIDAD I.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS.

Objetivo General.- El alumno comprenderá la importancia histórica - del desarrollo del auto control.

Objetivos Específicos:

- a) El alumno analizará el contexto histórico del surgimiento del A-C
- b) El alumno explicará la interfase cognitivo-conductual
- c) El alumno mencionará la importancia del A-C en la investigación y la sociedad.

TEMARIO.

- a) Antecedentes conceptuales del término A-C.
- b) Revolución Cognitiva.
- c) Aspectos Generales del A-C.

UNIDAD II.

AUTO-CONTROL.

Objetivo General.- El alumno se familiarizará con la terminología - y definiciones del A-C.

Objetivos Específicos:

- a) El alumno explicará en sus propias palabras por lo menos tres definiciones de A-C.
- b) El alumno mencionará las limitaciones de algunas concepciones del A-C.
- c) El alumno explicará por lo menos tres marcos teóricos que explican el A-C.

TEMARIO.

- a) Definiciones Conceptuales vs. definiciones operacionales.
- b) Ventajas y desventajas en las definiciones del A-C.
- c) Explicaciones del A-C.

UNIDAD III.

PROBLEMAS METODOLÓGICOS.

Objetivo General.- El alumno analizará algunas de las deficiencias metodológicas en la investigación del A-C.

Objetivos Específicos:

- a) El alumno describirá en qué consiste el fenómeno de reactividad.
- b) El alumno describirá cuál es la importancia de la confiabilidad y validez en A-C.
- c) El alumno discriminará la influencia de los diseños experimentales óptimos en la investigación del A-C.

TEMARIO.

- a) Reactividad en Auto-observación y Auto-registro.
- b) Confiabilidad y Validez en A-C.
- c) Diseños Experimentales en A-C.

UNIDAD IV.

TECNICAS Y APLICACIONES.

Objetivo General.- El alumno manejará las diferentes técnicas que se han aplicado a diversos problemas conductuales.

Objetivos Específicos:

- a) El alumno mencionará en sus propias palabras que se entiende por planeación ambiental.
- b) El alumno mencionará en sus propias palabras lo que se entiende por programación conductual.
- c) El alumno mencionará y describirá las diferentes técnicas

TEMARIO

- a) Control de Estímulos.
- b) Auto-Observación y Auto-Registro.
- c) *Auto-Reforzamiento* y Auto-Castigo
- d) Aplicación de las técnicas a diferentes problemas conductuales.

UNIDAD V.

AUTO-CONTROL ENCUBIERTO.

Objetivo General.- El alumno comprenderá la importancia del A-C ---- encubierto y sus diferentes procedimientos y aplicaciones.

Objetivos Específicos

- a) El alumno describirá, en base al material bibliográfico, en qué - consiste el A-C encubierto.
- b) El alumno mencionará por lo menos tres limitaciones del A-C ----- encubierto.
- c) El alumno mencionará en un máximo de 5 minutos, en qué consisten las terapias de aprendizaje cognitivo contemporáneas.

TEMARIO.

- a) A-C Encubierto.
- b) Problemas metodológicos del A-C encubierto.
- c) Reestructuración Cognitiva.
- d) Terapia de enfrentamiento de habilidades.
- e) Terapias de solución de problemas.

PROGRAMA DE METODO I, II, III O IV
(1980)

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO
DIVISION DE ESTUDIOS PROFESIONALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EXPERIMENTAL

1980/11
Aprendizaje y Memoria

SEMESTRE 2/80 METODO I, II, III, o IV.

Tema: Análisis de datos de investigación por computadora.

Profesor: Dr. Nahum Martínez Reyes.

Horario: ~~Lunes~~ ^{Miércoles} 12-14 hr. Jueves 11-13 hr.

Este curso se recomienda para el estudiante del area de Psicología Experimental que tiene o va a tener necesidad de analizar datos de investigación con cualquiera de las técnicas de análisis estadístico incluidas en el paquete SPSS.

-- Objetivo: Al terminar el curso, el estudiante será capaz de analizar datos de investigación utilizando el paquete de análisis estadístico para ciencias sociales (SPSS) instalado en la computadora del centro de servicios de computo de la UNAM.

-- Evaluación: Para acreditar este curso el estudiante deberá realizar los ejercicios y tareas asignadas.

-- Requisitos de ingreso: No se requiere que el estudiante tenga experiencia en computación, sin embargo se espera que tenga conocimientos de diseño experimental, medición y estadística de licenciatura.

-- Organización del curso: Dos sesiones semanales de dos horas cada una. En la primera, el profesor expone el tema, se discute, se aclaran dudas y se hace trabajo práctico. En la segunda, se complementa el tema de la clase anterior con la discusión de la lectura asignada del texto y la tarea correspondiente.

-- Contenido del curso: Procedimientos de preparación de datos de investigación, perforación, codificación, procesamiento. Procedimientos de análisis del paquete SPSS: distribuciones estadísticas, medidas de tendencia central y dispersión. Tablas de representación de una o mas variables relacionadas. Análisis de correlación. Correlación parcial. Correlación múltiple y regresión. Análisis de varianza y covarianza. Análisis discriminante. Escalograma de Gutman. Análisis factorial. Correlación canónica.

-- Texto: Nie, N.H., Jenkins, J.G., Steinbrenner, K. and Bert, D.H. Statistical package for the social sciences. (2nd. ed.) New York: McGraw-Hill, 1975.

LA CLASE SE IMPARTE
EN EL SALON 26 - ULTIMO PISO DEL
EDIFICIO A.

Miércoles 12-14

PROGRAMA DE METODOS DE INVESTIGACION
EN PSICOLOGIA. (FECHA SIN ESPECIFICAR)

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA

(Arturo Aguilar)

Objetivo

El alumno conocerá en detalle los propósitos de la investigación en psicología, así como las principales técnicas y modelos estadísticos aplicables al estudio de la conducta.

Forma de Instrucción

El curso se desarrollará, en dos semestres, en forma de lecturas con énfasis en las bases conceptuales de los modelos empleados. Sin embargo, se verán suficientes aplicaciones prácticas de Análisis de Varianza, Confiabilidad, Validez y Correlación Múltiple para que el estudiante adquiriera una cierta eficiencia en la aplicación de estas técnicas.

Evaluación

Se hará un examen parcial por cada unidad de lectura, de acuerdo con el temario adjunto. La calificación final será determinada por el promedio de las calificaciones de los exámenes parciales. ^{Promedio de las calificaciones parciales} Para el primer semestre, el reporte incluirá un diseño experimental que haga uso de un AVAR de dos variables. Para el segundo semestre, el reporte constará de un análisis del diseño experimental de un trabajo de investigación publicado en México.

Bibliografía

REFERENCIAS: Mays, W. Statistics for the social sciences. Holt, Rinehart and Winston, 1973.

Kirk, R. Experimental Design procedures for the behavioral sciences. Brooks/Cole, 1968.

LIBROS DE TEXTO: Investigación del comportamiento, técnicas y metodología, Fred R. Kerlinger, Editorial Interamericana.

TEMARIO

I. Introducción

- a. La naturaleza de la investigación
 1. El ciclo investigativo
 2. Planteando y contestando preguntas
 3. Alternativas y decisiones
- b. Planteamiento de problemas de investigación
 1. Investigación exploratoria
 2. Investigación confirmatoria
 3. Tablas de contingencias
 4. El papel de hipótesis y teorías
 5. Constructos y variables

Leer capítulos 1,2,3,4, y 5.

II. La lógica de la inferencia científica

- a. Teoría de la probabilidad
- b. Razonamiento estadístico
- c. Comprobación de hipótesis
- d. Predicción probabilística

Leer capítulos 7,9,11 y 12.

III. Principios del muestreo

- a. Eventos al azar
- b. Muestreo aleatorio

Leer capítulo 8.

IV. Diseño de investigación tipo 1

- a. Modelo general lineal
- b. Diseño al azar
- c. Diseños de valores fijos
- d. Diseños mixtos

Leer capítulos 6,13,14,15 y 16.

V. Diseño de investigación tipo 2

- a. Esquema general (Cambell y Stanley)
- b. Medición de cambios
- c. Efectos de regresión

Leer capítulos 17,18,19,20 y 21

VI. Confiabilidad y validez clásicas

- a. Principios de medición
- b. Poder de generalización

Leer capítulos 25,26, y 27

VII. Escalación y tipos de escalas

- a. Pruebas objetivas
- b. Observación de la conducta
- c. Metodología Q

Leer capítulos 29,31 y 34

VIII. Regresión Múltiple

- a. Modelo general lineal
- b. Caso general
- c. Pesos beta
- d. Cuadrados mínimos
- e. Codificación y análisis de datos

Leer capítulos 35 y 36

PROGRAMA DE MOTIVACION Y EMOCION
{ 1973 }

Temario de
Motivación y Emoción (bica) 1978-1979
(Mtro. Xosé Ill Salgado)

Se desarrollarán los siguientes temas
dentro del marco de estudio de
la Metodología Biológica (Biofeedback).

1.- Problemas de diseño e Investigación

Datos de calidad

Respuesta Galvánica de la piel

Hipertensión Arterial

Condicionamiento Clásico

Condicionamiento Operante

Rehabilitación Manual

Motilidad Gástrica Intestinal

PROGRAMA DE MOTIVACION Y EMOCION
(FECHA SIN ESPECIFICAR)

Objetivo

Este curso tiene como objetivo general presentar, en forma esencialmente ecléctica, la información conceptual y la evidencia empírica mas relevante de las principales aproximaciones científicas para el estudio de la motivación/emoción. Para tal efecto, se seleccionaron dos libros de texto cuyo contenido presenta un panorama amplio, casi exhaustivo, de dichos campos.

El programa de este curso está orientado a la satisfacción de tres criterios:

- a. fisiológico
- b. conductual
- c. cognitivo.

Estos criterios representan los aspectos que manifiesta toda conducta. Los temas que integran dicho programa constituyen diez unidades con sus respectivos objetivos específicos, como se muestra en el programa adjunto.

Evaluación

La evaluación del alumno, con el propósito de obtener una calificación, se llevará a cabo mediante el cumplimiento de los siguientes requisitos:

- a. habrá seis exámenes parciales, cuyo promedio tendrá un peso de 70%.
- b. habrá oportunidad de obtener crédito extra (5% máx) mediante una tarea.
- c. será requisito indispensable la entrega de una propuesta de investigación, la cual tendrá un peso de 30% y que deberá ser entregada el último día de clases. Dicha propuesta deberá estar escrita siguiendo las normas internacionales para publicación de artículos en Psicología (se entregarán instrucciones adicionales al respecto). Cada alumno deberá quedar de acuerdo con el maestro, a mas tardar la primera semana de Julio, respecto al tema y contenido de la propuesta.

Los porcentajes asignados a cada requisito representan el máximo posible y no una adquisición automática. Es decir, el porcentaje que cada alumno obtenga, por cada requisito cumplido, estará en función del grado de excelencia que demuestre.

La calificación final estará constituida por la suma total de los porcentajes obtenidos en cada uno de los requisitos. La calificación correspondiente (en letra) estará determinada en la siguiente forma:

NA ≤ 25%
S ≤ 50%
B ≤ 75%
MB > 75%

Reposición de Exámenes Parciales

No habrá exámenes de reposición. En caso de no poder presentar un examen parcial, por x causa, el alumno podrá optar porque la calificación del examen subsecuente se le asigne también a la correspondiente al examen no presentado. Es decir, la calificación del siguiente examen contará doble. Este procedimiento se podrá utilizar una sola vez durante el semestre. El último examen parcial no tiene sustitución.

Libros de Texto

Arnold, M. Feelings and Emotions. Academic Press.
New York, 1970.

Cofer, C.N. y Appley, M.H. Psicología de la Motivación. Trillas,
México, 1971.

MOTIVACION Y EMOCION
(2º SEMESTRE)

- I INTRODUCCION E HISTORIA
- a) Observaciones generales
 - b) Definición de términos
 - c) Antecedentes históricos
- Leer capítulos 1 y 2 (Cofer y Appley)
- II LA APROXIMACION ETOLOGICA
- a) Conducta instintiva
 - b) Correlatos fisiológicos
 - c) Evidencia confirmatoria
- Leer capítulo 3 (Cofer y Appley)
- III LA APROXIMACION PSICOFISIOLOGICA
- a) Homeostasis
 - b) Nivel de adaptación
- Leer capítulo 7 (Cofer y Appley)
- IV MOTIVACION Y APRENDIZAJE
- a) Principales teorías: 1) Hull
2) Tolman
3) Skinner
 - b) Pulsión adquirida
 - c) Motivación adquirida
- Leer capítulos 10 y 11 (Cofer y Appley)
- V EMOCION Y EVOLUCION
- a) Conceptos básicos
 - b) Evolución y emoción
 - c) Emociones prototipo
- Leer capítulo 1 (Arnold) 20 p.
- VI PROBLEMAS PRINCIPALES
- a) Emoción estática y dinámica
 - b) Emoción y ejecución
 - c) Correlatos fisiológicos
- Leer capítulo 12 (Arnold) 15 p.

VII. EMOCION Y PSICOFISIOLOGIA

- a) Afectos y motivos
 - b) Estados fisiológicos y conducta
- Leer capítulos 6 y 7 (Arnold) 9 y 10 p.

VIII INFORMACION Y EMOCION

- a) Reflejo de orientación
 - b) Clasificación de emociones
 - c) Bases neurofisiológicas
- Leer capítulo 10 4 p.

IX HACIA UNA TEORIA COGNITIVA DE LA EMOCION

- a) El estudio de la emoción en psicología
 - b) Problemas metodológicos
 - c) Perspectivas futuras
- Leer capítulo 14 (Arnold) 25 p.

X HACIA UNA TEORIA UNIFICADA DE LA MOTIVACION

- a) Estado actual del campo
 - b) Alternativas posibles
 - c) Relaciones entre teorías y evidencia
- Leer capítulo 16 (Cofer y Appley)

PROGRAMAS DE TOPICOS SELECTOS DE
FILOSOFIA DE LA CIENCIA EN PSICO
LOGIA. (1978)

„TOPICOS SELECTOS DE FILOSOFIA D. LA CIENCIA PSICOLOGICA“

TEMARIO :

Victor Vazquez

TEO. Y SISTEMAS 1978-IyII

TOPICO 1 : CAUSALIDAD Y DETERMINISMO.

1a : ASPECTOS GENERALES DE LA CAUSALIDAD Y EL DETERMINISMO.

1b : CAUSALIDAD Y DETERMINISMO EN PSICOLOGIA.

TOPICO 2 : EL PROBLEMA MENTE CUERPO.

2a : EL PROBLEMA MENTE CUERPO.

2b : EVENTOS PRIVADOS.

TOPICO 3 : EXPLICACION.

3a : ASPECTOS GENERALES DE LA EXPLICACION.

3b : EXPLICACION EN PSICOLOGIA.

A P E N D I C E E:

CARTA ANEXA AL CUESTIONARIO PARA
EGRESADOS DEL AREA DE PSICOLOGIA
GENERAL EXPERIMENTAL.



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

Ciudad Universitaria, julio 14 de 1981.

Estimado compañero:

Somos un grupo de egresados del Area General Experimental, de la Facultad de Psicología de la U.N.A.M., que habiéndose preocupado por el nivel profesional del psicólogo, intenta desarrollar la evaluación de una de las áreas de enseñanza en Psicología en el nivel de licenciatura: la General Experimental, con el fin de poder determinar su utilidad en la formación de profesionistas capaces de enfrentar y solucionar problemas atinentes a su disciplina.

Por ello, solicitamos tu colaboración, que consiste en contestar el cuestionario anexo, dirigido a los egresados del área, y que forma parte de los elementos necesarios para la evaluación de la misma.

Tu colaboración nos será de gran ayuda para la realización de nuestra tesis profesional. En virtud de lo anterior te agradeceremos nos remitas el cuestionario a la mayor -- brevedad posible, en el sobre adjunto.

Por tu cooperación, muchas gracias.

Patricia Sedolla
Ma. Esther Hernández
Ma. Antonieta Huidobro
Salvador Tovar.

A P E N D I C E F:

CUESTIONARIO PARA LOS EGRESADOS DEL
AREA DE PSICOLOGIA GENERAL EXPERIMENTAL.
TAL.

C U E S T I O N A R I O

ESTE CUESTIONARIO PR TENDIENDO RECABAR LA INFORMACION NECESARIA PARA EL ESTUDIO DEL AREA GENERAL EXPERIMENTAL, TENDIENTE A SU EVALUACION; ASIMISMO, CONOCER EL TIPO DE ACTIVIDADES LABORALES Y DE INVESTIGACION QUE DESEMPEÑA EL PSICOLOGO EXPERIMENTAL EN LA ACTUALIDAD.

AGRADECEROS DE ANTEMANO SU COLABORACION, QUE SERA DE GRAN-- UTILIDAD PARA LOGRAR LO ANTES MENCIONADO. SUS RESPUESTAS -- SERAN CONSIDERADAS ESTRICTAMENTE CONFIDENCIALES. SE LE SU-- PLICA SER LO MAS SINCERO EN SUS RESPUESTAS.

NOTA: LA INFORMACION QUE USTED PROPORCIONE SERA DE GRAN -- AYUDA PARA LA ELABORACION DE UNA TESIS PROFESIONAL.

I N S T R U C C I O N E S

1. LEA CON CUIDADO CADA PREGUNTA ANTES DE CONTESTARLA.
2. ESCRIBA CON LETRA DE MOLDE.
3. PARA CONTESTAR LAS PREGUNTAS:
 - a. EN DONDE APAREZCAN LINEAS, ESCRIBA PALABRAS O NUMEROS, SEGUN SEA EL CASO.
 - b. EN DONDE APAREZCAN OPCIONES, MARQUE CON UNA "X" LA(S) RESPUESTA(S) ELEGIDA(S).

GRACIAS POR SU COLABORACION.

7. INDIQUE NIVEL(ES):

- a) ESPECIALIDAD
- b) MAESTRIA
- c) DOCTORADO

8. MENCIONE LA(S) INSTITUCION(ES) O UNIVERSIDAD(ES) EN DONDE CURSA O CURSO TAL(E.) ESTUDIO(S).

NOMBRE
NOMBRE
NOMBRE
NOMBRE

9. EN CASO DE HABER OBTENIDO TITULO EN EL(LOS) ESTUDIO(S) DE POSTGRADO, MENCIONE EL TITULO DEL TRABAJO Y EL AÑO EN QUE SE PRESENTO ESTE(OS):

TITULO DEL TRABAJO	AÑO

10. SI ESTÁ CURSANDO, ¿PIENSA PRESENTAR TESIS?

- a) SI
- b) NO

11. ¿ACTUALMENTE CURSA OTROS ESTUDIOS NO RELACIONADOS CON LA PSICOLOGIA?

- a) SI
- b) NO

12. EN CASO AFIRMATIVO, INDIQUE:

NOMBRE DEL CURSO	INSTITUCION	DURACION
NOMBRE DEL CURSO	INSTITUCION	DURACION

13. ¿ HA PARTICIPADO EN INVESTIGACIONES?

- a) SI
- b) NO

14. EN CASO AFIRMATIVO, INDIQUE:

- a) EL NOMBRE DE LA(S) INSTITUCION(ES) EN DONDE REALIZA O REALIZO DICHA INVESTIGACION.
- b) EL NOMBRE DE LA(S) INVESTIGACION(ES).
- c) DESCRIBA BREVEMENTE LAS ACTIVIDADES QUE REALIZA O REALIZO.

a) _____
b) _____
c) _____

15. MENCIONE SI HA DESARROLLADO ACTIVIDADES DOCENTES:

- a) SI DURANTE: AÑOS _____ MESES _____
- b) NO

16. EN CASO DE CONTESTAR AFIRMATIVAMENTE LA PREGUNTA ANTERIOR MENCIONE EL NOMBRE(S) DE LA(S) ASIGNATURA(S) IMPARTIDA(S).

17. MENCIONE EL NOMBRE DE LA(S) INSTITUCION(ES) EN DONDE DESEMPEÑA O DESEMPEÑO LA ACTIVIDAD DOCENTE.

18. PERTENECE ACTUALMENTE A ALGUNA(S) ASOCIACION(ES) DE PSICÓLOGOS:

- a) SI
- b) NO

19. EN CASO AFIRMATIVO, MENCIONE EL(LOS) NOMBRE(S) DE DICHA(S) ASOCIACION(ES).

20. ¿HA PUBLICADO ALGUN(OS) TRABAJO(S)?

- a) SI
- b) NO

21. EN CASO AFIRMATIVO, INDICUE SI ESTE(OS) FUE(RON) EN:

a) REVISTAS:

NOMBRE DE LA REVISTA

TITULO DEL TRABAJO

NOMBRE DE LA REVISTA

TITULO DEL TRABAJO

NOMBRE DE LA REVISTA

TITULO DEL TRABAJO

b) LIBROS:

TITULO DEL LIBRO Y EDITORIAL

TITULO DEL TRABAJO

TITULO DEL LIBRO Y EDITORIAL

TITULO DEL TRABAJO

TITULO DEL TRABAJO

TITULO DEL LIBRO Y EDITORIAL

c) PERIODICOS _____

TITULO DEL TRABAJO

NOMBRE DEL PERIODICO Y FECHA DE PUBLICACION

TITULO DEL TRABAJO

NOMBRE DEL PERIODICO Y FECHA DE PUBLICACION

TITULO DEL TRABAJO

NOMBRE DEL PERIODICO Y FECHA DE PUBLICACION

22. ¿HA DADO ALGUNA(S) CONFERENCIA(S)?

- a) SI
- b) NO

23. EN CASO AFIRMATIVO MENCIONE:

- a) TEMA DE LA CONFERENCIA
- b) LUGAR EN DONDE SE DIO

a) _____	b) _____

24. ¿HA TENIDO DEPUES DE SU EGRESO DEL AREA GENERAL EXPERIMENTAL, OTROS EMPLEOS, AUN CUANDO NO SE HAYAN RELACIONADO -- CON LA PSICOLOGIA?

- a) SI
- b) NO

25. EN CASO DE HABER CONTESTADO AFIRMATIVAMENTE, MENCIONE LOS TRES ULTIMOS TRABAJOS QUE HA TENIDO EN ORDEN CRONOLOGICO

1o. ANTERIOR: DE 19____ a 19____

a) TENIA FUNCIONES DE PSICOLOGO? SI _____ NO _____

b) INSTITUCION O EMPRESA: _____

c) RAZONES DEL CAMBIO, ESPECIFIQUE BREVEMENTE _____

- 2o. ANTERIOR: DE 19____ a 19____
a) TENIA FUNCIONES DE PSICOLOGO? SI____ NO____
b) INSTITUCION O EMPRESA _____
c) RAZONES DEL CAMBIO, ESPECIFIQUE BREVEMENTE _____

- 3o. ANTERIOR: DE 19____ a 19____
a) TENIA FUNCIONES DE PSICOLOGO? _____
b) INSTITUCION O EMPRESA _____
c) RAZONES DEL CAMBIO, ESPECIFIQUE BREVEMENTE _____

26. ¿DESEMPEÑA OTRO TRABAJO ACTUALMENTE, QUE NO SE RELACIONE CON LA PSICOLOGIA?
a) SI
b) NO

27. EMPLEO(S) ACTUAL(ES)
a) LUGAR DONDE TRABAJA _____
b) DIRECCION: _____
c) TELEFONO: _____
d) NOMBRAMIENTO: _____
e) HORAS LABORALES A LA SEMANA: _____
f) ANTIGUEDAD: _____
g) INGRESOS MENSUALES: _____
h) OTROS INGRESOS: _____

- a) _____
b) _____
c) _____
d) _____
e) _____
f) _____
g) _____

- a) _____
b) _____
c) _____
d) _____
e) _____
f) _____
g) _____

28. ¿QUE REQUISITOS SE LE SOLICITARON CON MAS FRECUENCIA PARA SU EMPLEO COMO PSICOLOGO?
- a) GRADO ACADEMICO
 - b) PROMEDIO DE CALIFICACIONES EN ESTUDIOS
 - c) APROBAR EXAMENES DE CONOCIMIENTOS
 - d) EXPERIENCIA
 - e) IDIOMA
 - f) RECOMENDACIONES
 - g) ESPECIALIDAD EN ALGUN AREA
29. ¿DURANTE CUANTO TIEMPO BUSCO SU PRIMER EMPLEO COMO PSICOLOGO?
- a) NO BUSCO
 - b) MENOS DE UN MES
 - c) DE UNO A SEIS MESES
 - d) DE SEIS MESES A UN AÑO
 - e) MAS DE UN AÑO
30. ¿DONDE CONSIDERA HABER ADQUIRIDO LA MAYORIA DE LOS CONOCIMIENTOS Y HABILIDADES PARA EL DESEMPEÑO DE SU TRABAJO - PROFESIONAL?
- a) DURANTE SU FORMACION PROFESIONAL EN LA FACULTAD.
 - b) ESPECIFICAMENTE DENTRO DE LOS ESTUDIOS EN EL AREA GENERAL EXPERIMENTAL
 - c) DURANTE SU ENTRENAMIENTO EN EL TRABAJO
 - d) EN CURSOS DE CAPACITACION Y ACTUALIZACION
 - e) EN ESTUDIOS DE POSTGRADO
 - f) DURANTE SITUACIONES FUERA DE LA EDUCACION FORMAL Y DEL TRABAJO.
31. DENTRO DEL EJERCICIO PROFESIONAL, LOS PROBLEMAS MAS FRECUENTES A LOS QUE SE HA ENFRENTADO USTED SON:
- a) DE TIPO ACADEMICO, DEBIDO A SU PREPARACION (CONOCIMIENTOS OBSOLETOS, INSUFICIENTES, ETC.)
 - b) PROBLEMAS ADMINISTRATIVOS EXISTENTES EN LA INSTITUCION (FALTA DE PLANES ESPECIFICOS, FALTA DE MATERIAL, PRESUPUESTO INSUFICIENTE, ETC.)
 - c) PROBLEMAS DEBIDO A LA POLITICA DE LA INSTITUCION (DOGMATISMO Y/O RESISTENCIA A PLANES INNOVADORES, TENDENCIAS AL PRINCIPIO DEL MENOR ESFUERZO, PREFERENCIAS DEBIDO A RECOMENDACIONES DE PERSONAL DEFICIENTEMENTE CALIFICADO, etc)
 - d) NINGUNO.

32. ¿TIENE BAJO SUS ORDENES DIRECTAS A ALGUNAS PERSONAS EN SU TRABAJO?
- a) SI
 - b) NO
33. INDIQUE QUE TIPO DE PERSONAL:
- a) PROFESIONISTAS
 - b) TECNICOS
 - c) EMPLEADOS
34. ¿QUE PUESTO OCUPA SU SUPERIOR INMEDIATO? _____
35. ¿QUE TIPO DE PREPARACION ACADEMICA POSEE SU SUPERIOR INMEDIATO? _____
36. ¿QUE ACTIVIDADES REALIZA UD. EN SU TRABAJO? MENCIONELAS - EN ORDEN DE IMPORTANCIA
- a) _____
 - b) _____
 - c) _____
 - d) _____
 - e) _____
37. ¿QUE FUNCIONES REALIZA UD. EN SU TRABAJO? ESPECIFIQUE BREVEMENTE.
- _____
- _____
38. SU TRABAJO LO REALIZA:
- a) INDIVIDUALMENTE
 - b) EN EQUIPO CON OTROS PSICOLOGOS
 - c) EN EQUIPO CON OTROS PROFESIONISTAS O TECNICOS.
39. SI CONTESTO, EN EQUIPO CON OTROS PROFESIONISTAS O TECNICOS, INDIQUE LA ACTIVIDAD O PROFESION DE LAS PERSONAS QUE INTEGRAN EL EQUIPO.
- _____
- _____
40. PARA EL DESEMPEÑO DE SU TRABAJO, ¿EN QUE ASPECTOS ESPECIFICOS LE HA SERVIDO LA PREPARACION RECIBIDA EN EL AREA?
- _____
- _____

41. SI ADEMÁS, LE SON NECESARIAS OTRO TIPO DE TÉCNICAS O METODOS AUXILIARES DE OTRA PROFESION; INDIQUE CUALES.

42. SI UD. PUDIERA ¿MODIFICARIA EL TIPO DE ACTIVIDADES QUE ACTUALMENTE DESEMPEÑA?

- a) SI
- b) NO

43. MENCIONE LOS CAMBIOS QUE PROPONDRÍA, EN ORDEN DE IMPORTANCIA:

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

44. INDIQUE BREVEMENTE LAS RAZONES POR LAS QUE SE INSCRIBIO EN EL AREA.

45. ANTES DE SU INGRESO AL AREA, ¿CONOCIA UD. LOS OBJETIVOS DE ESTA?

- a) SI
- b) NO

46. EN SU MAYORIA* ¿CONOCIA UD. LOS OBJETIVOS DE LAS MATERIAS QUE CURSO?

- a) SI
- b) NO

47. EN LA MAYORIA DE LAS MATERIAS QUE CURSO, ¿LOS MAESTROS CON LOS QUE SE INSCRIBIO, CORRESPONDIAN A LOS QUE LE IMPARTIERON CLASE?

- a) SI
- b) NO

NOTA: * EN ESTE CUESTIONARIO DEBE ENTENDERSE POR MAYORIA UN PORCENTAJE SUPERIOR AL 70% DEL TOTAL (DE MATERIAS O PROFESORES) PARA LAS MATERIAS, CONSULTE SI CREE CONVENIENTE, EL LISTADO DE LAS MISMAS EN LA PAG. 13

48. EN SU MAYORIA, ¿CONOCIA ANTES DE LA INSCRIPCION, A LOS MAESTROS QUE IMPARTIRIAN CATEDRA EN CADA UNA DE LAS MATERIAS ELEGIDAS?
- a) SI
 - b) NO
49. EN SU MAYORIA, ¿EL CONTENIDO DE LOS CURSOS CORRESPONDIA - AL TITULO DE LA MATERIA?
- a) SI
 - b) NO
50. ¿EXISTIA SERIACION OBLIGATORIA EN LAS MATERIAS QUE UD. CURSÓ?
- a) SI
 - b) NO
51. ¿CURSO UD. LOS TRES TALLERES DE TECNOLOGIA EDUCATIVA?
- a) SI
 - b) NO
52. ¿CONOCIA UD. LOS OBJETIVOS DEL AREA GENERAL EXPERIMENTAL?
- a) SI
 - b) NO
53. EN CASO AFIRMATIVO, INDIQUE A TRAVES DE QUE MEDIO(S) SE ENTERO DE DICHS OBJETIVOS:
- a) MATERIAL PUBLICADO POR LA FACULTAD
 - b) MATERIAL PUBLICADO POR EL AREA
 - c) MAESTROS DEL AREA
 - d) ALUMNOS DEL AREA
 - e) OTROS. ESPECIFIQUE _____
54. ESPECIFIQUE CUALES OBJETIVOS CONSIDERA HABER LOGRADO.
- _____
- _____
- _____
55. ¿CONSIDERA QUE LA MAYORIA DE LOS PROFESORES DEL AREA, EVALUARON CONDUCTAS DEL ALUMNO DIRECTAMENTE RELACIONADAS A OBJETIVOS DE LA MATERIA Y DEL AREA?
- a) SI
 - b) NO

56. EN LA MAYORIA DE LOS CURSOS, EL MATERIAL PRESENTADO FUE:
- a) INTERESANTE
 - b) UTIL
 - c) ORIGINAL
 - d) OTRO. ESPECIFIQUE _____
57. LA MAYORIA DEL MATERIAL EMPLEADO DURANTE SUS ESTUDIOS EN EL AREA FUE:
- a) FACIL
 - b) ADECUADO
 - c) DIFICIL
 - d) OTRO. ESPECIFIQUE _____
58. EN SU MAYORIA UD. CONSIDERA QUE EL CONTENIDO DE LOS CURSOS SE CUBRIO:
- a) BIEN
 - b) REGULAR
 - c) MAL
59. CONSIDERA QUE LOS RECURSOS MATERIALES (BIBLIOTECA, LABORATORIOS, APARATOS, ETC.) EN EL AREA, PARA LA ACTIVIDAD ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA MAYORIA DE LAS MATERIAS FUERON:
- a) BUENOS
 - b) REGULARES
 - c) MALOS
60. CONSIDERA QUE EL TRABAJO EN LA MAYORIA DE LOS CURSOS DEL AREA FUE:
- a) EXCESIVO
 - b) SUFICIENTE
 - c) INSUFICIENTE
61. ¿CONSIDERA QUE PARA EL LOGRO DE LAS HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS POR UD. ADQUIRIDOS DURANTE SUS ESTUDIOS EN EL AREA ERA NECESARIA SU ASISTENCIA A LA MAYORIA DE LAS CLASES?
- a) SI
 - b) NO
62. EN LA MAYORIA DE LOS CURSOS DEL AREA, CONSIDERA QUE EL TAMAÑO DEL GRUPO AFECTO SU APRENDIZAJE DE MANERA:
- a) FAVORABLE
 - b) DESFAVORABLE
 - c) OTRO. ESPECIFIQUE. _____

63. PARA EL DESARROLLO DE SU ACTIVIDAD PROFESIONAL LAS ACTIVIDADES (EJERCICIOS, LECTURAS, PRACTICAS, ETC.) QUE REALIZO EN LA MAYORIA DE LAS MATERIAS DEL AREA FUERON:
- a) UTILES
 - b) INUTILES
64. ¿LA MAYORIA DE LOS PROFESORES QUE LE IMPARTIAN CLASES EN EL AREA REALIZABA INVESTIGACIONES RELACIONADAS A LA MATERIA QUE IMPARTIAN?
- a) SI
 - b) NO
 - c) NO ESTABA ENTERADO
65. DE LA MAYORIA DE LOS PROFESORES QUE LE IMPARTIERON CLASE, SEÑALE LAS CARACTERISTICAS QUE PRESENTABAN CON MAS FRECUENCIA:
- a) ERA CLARO EN SUS EXPOSICIONES
 - b) ACLARABA DUDAS
 - c) ERA CRITICO CON EL MATERIAL REVISADO
 - d) MOSTRABA INTERES TANTO PARA LAS PERSONAS QUE NO TENIAN UN GRAN ADELANTO, COMO PARA LAS QUE LO TENIAN
 - e) ERA ACCESIBLE A CONCEDER ASESORIA FUERA DEL HORARIO DE CLASE
 - f) ASISTIA CON REGULARIDAD
66. CONSIDERA QUE LA MAYORIA DE LOS PROFESORES DEL AREA MOTIVABAN A LOS ALUMNOS EN EL ESTUDIO DE LAS MATERIAS QUE IMPARTIAN ?
- a) SI
 - b) NO
67. ¿CONSIDERA QUE LA MAYORIA DE LOS MAESTROS DEL AREA DOMINABAN LA MATERIA QUE IMPARTIAN?
- a) SI
 - b) NO
68. ¿CONSIDERA QUE LA FORMA EN QUE SE LE INTRODUJO A LA COMPRESION DEL MATERIAL REVISADO, EN LA MAYORIA DE LAS MATERIAS DEL AREA, FUE EL ADECUADO?
- a) SI
 - b) NO
- ¿ POR QUE?

69. ¿EL DESEMPEÑO PRESENTADO POR LA MAYORIA DE LOS MAESTROS -- DEL AREA, DESPERTARON EN UD. INTERES Y ENTUSIASMO?
- SI
 - NO
- ¿POR QUE?
70. LA ASISTENCIA DE UD. A LAS DIFERENTES MATERIAS DEL AREA, SE DEBIA FUNDAMENTALMENTE A:
- OBTENER UN MAYOR GRADO DE CONOCIMIENTO
 - OBTENER UNA FORMACION CIENTIFICA
 - CUMPLIR CON UNA SERIE DE CREDITOS
71. ¿RECOMENDARIA ESTA AREA A LOS ESTUDIANTES DE PSICOLOGIA?
- SI, CON ENTUSIASMO
 - SI, CON RESERVAS
 - NO LA RECOMENDARIA
- ¿POR QUE?
72. ¿LAS HABILIDADES Y CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS EN EL AREA, HAN CONTRIBUIDO EN EL DESEMPEÑO DE SU TRABAJO COMO PROFESIONAL?
- SI
 - NO
- ¿POR QUE?
73. ¿CUAL FUE LA TECNICA DE ENSEÑANZA UTILIZADA EN LA MAYORIA DE LOS CURSOS DE LAS DIFERENTES MATERIAS QUE UD. LLEVO?
- SEMINARIO
 - ASESORIA
 - CLASES TRADICIONALES (EL ALUMNO JUEGA UN PAPEL PASIVO)
74. DE LAS SIGUIENTES MATERIAS, INDIQUE CUALES CURSO CON LABORATORIO O PRACTICAS:
- | | |
|-------|---------------------------|
| _____ | APRENDIZAJE Y MEMORIA I |
| _____ | APRENDIZAJE Y MEMORIA II |
| _____ | APRENDIZAJE Y MEMORIA III |
| _____ | APRENDIZAJE Y MEMORIA IV |
| _____ | METODO I |
| _____ | METODO II |
| _____ | METODO III |
| _____ | METODO IV |

- _____ MOTIVACION Y EMOCION I
- _____ MOTIVACION Y EMOCION II
- _____ MOTIVACION Y EMOCION III
- _____ MOTIVACION Y EMOCION IV
- _____ PENSAMIENTO Y LENGUAJE I
- _____ PENSAMIENTO Y LENGUAJE II
- _____ PENSAMIENTO Y LENGUAJE IV
- _____ SENSOPERCEPCION I
- _____ SENSOPERCEPCION II
- _____ SENSOPERCEPCION III
- _____ SENSOPERCEPCION IV
- _____ TALLER DE TECNOLOGIA EDUCATIVA I
- _____ TALLER DE TECNOLOGIA EDUCATIVA II
- _____ TALLER DE TECNOLOGIA EDUCATIVA III
- _____ TEORIAS Y SISTEMAS I
- _____ TEORIAS Y SISTEMAS II
- _____ TEORIAS Y SISTEMAS III
- _____ TEORIAS Y SISTEMAS IV

75. EN CASO DE HABER INDICADO ALGUNA(S) MATERIA(S) INDIQUE SI SUS PRACTICAS O LABORATORIO(S) SE RELACIONABA(N) CON EL CONTENIDO DEL CURSO:
- a) SI
 - b) NO
- ¿POR QUE?
76. FINALMENTE LE AGRADECERIAMOS MUCHO SUS SUGERENCIAS O COMENTARIOS PARA:
- a) EL MEJORAMIENTO DEL AREA GENERAL EXPERIMENTAL
 - b) EL MEJORAMIENTO DE LA FORMACION PROFESIONAL DEL PSICOLOGO.

A P E N D I C E G:

DIRECTORIO DEL PERSONAL DOCENTE DEL
AREA DE PSICOLOGIA GENERAL EXPERIMENTAL.
TAL.

P.P. 286, 187

DIRECTORIO DEL PERSONAL DOCENTE* DEL
AREA DE PSICOLOGIA GENERAL EXPERIMEN
TAL DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA, _
U.N.A.M., EN EL PERIODO 1974 - 1980.

(*) No se anotó el grado académico del profesor debido a que en las actas oficiales no aparecía en todos los casos. Factor que limitó ubicar los grados de los catedráticos en los distintos años de este período.

1980

Arturo Aguilar
Germán Alvarez Díaz De León
Francisco Cabrer y Ramos
Luis Castro Bonilla
Gabriela Delgado
Jesús Figueroa Nazuno
Laura Hernández
Arturo Martínez Lara
Nahum Martínez Reyes
Jorge Martínez Stack
Victor E. Márquez Duarte
Dolores Mercado Corona
Serafín Mercado Domenech
Jorge Molina Avilés
Joseph Ollivier
Graciela Sánchez Bedolla
Juan José Sánchez Sosa
Frida Saal De Braunstein

A P E N D I C E H:

DIRECTORIO Y SITUACION LABORAL EN
1981 DE LAS PERSONAS CITADAS EN _
LAS ENTREVISTAS.

DIRECTORIO Y SITUACION LABORAL EN 1987 DE LAS PERSONAS
CITADAS EN LAS ENTREVISTAS *

AGUILAR VILLALOBOS JAVIER. Profesor Titular "A" Tiempo Completo Definitivo en la Facultad de Psicología U.N.A.M. Adscrito al Departamento de Psicología Educativa, Posgrado. No da clases en Licenciatura.

ALVARADO TENORIO ROBERTO. Profesor Titular "A" Tiempo Completo Definitivo en la Facultad de Psicología U.N.A.M. Adscrito al Departamento de Análisis Experimental, Posgrado. No da clases en Licenciatura.

ALVAREZ DIAZ DE LEON GERMAN. Profesor Asociado "B" Tiempo Completo Definitivo en la Facultad de Psicología U.N.A.M. Adscrito al Departamento de Experimental. Jefe de la Coordinación de Difusión y Comunicación. Da clases en Licenciatura.

CABRER Y RAMOS FRANCISCO JAVIER. Profesor Asociado "B" Tiempo Completo en la Facultad de Psicología U.N.A.M. Adscrito al Departamento de Análisis Experimental de la Conducta, Posgrado. Da clases en Licenciatura.

CACERES ALVARADO LUIS EMILIO. Profesor Asociado "B" Tiempo Completo Definitivo en la Facultad de Psicología U.N.A.M. Adscrito al Departamento de Experimental. Coordinador del Area de Psicología General Experimental. Da clases en Licenciatura.

CASTAÑEDA RODRIGUEZ CABO JOSE FRANCISCO. Se encuentra actualmente realizando el Doctorado de Psicología del Conocimiento en París, Francia.

CASTRO BONILLA LUIS. Profesor Titular "B" Tiempo Completo Definitivo en la Facultad de Psicología U.N.A.M. Jefe del Departamento de General Experimental, Posgrado. No da clases en Licenciatura.

(*) Información obtenida de la División de Estudios Profesionales de la Facultad de Psicología, U.N.A.M.

MARQUEZ DUARTE VICTOR EDUARDO. Profesor de Asignatura "A" 20 hrs. en la Facultad de Psicología U.N.A.M. Adscrito al Departamento de Psicología General Experimental, Posgrado. Se encuentra actualmente de licencia en el extranjero.

MARTINEZ STACK JORGE. Profesor Titular "A" Tiempo Completo en la Facultad de Psicología U.N.A.M. Jefe del Departamento de Psicología General Experimental y Metodología. Da clases en Licenciatura.

MERCADO CORONA DOLORES. Profesor Titular "A" Tiempo Completo en la Facultad de Psicología U.N.A.M. Adscrita al Departamento de Psicología General Experimental, Posgrado. Se encuentra en año sabático.

MERCADO DOMENECH SERAFIN. Profesor Titular "A" Tiempo Completo Definitivo en la Facultad de Psicología U.N.A.M. Adscrito al Departamento de Psicología General Experimental, Posgrado. Coordinador del Comité para la Coordinación de la Investigación Científica. Da clases en Licenciatura.

MOLINA AVILES JORGE. Profesor Titular "A" Tiempo Completo Definitivo en la Facultad de Psicología U.N.A.M. Adscrito al Departamento de Psicología General Experimental, Licenciatura. Jefe de la División de Estudios Profesionales. Da clases en Licenciatura.

NIETO SOTELO JESUS. Se encuentra actualmente realizando el Doctorado de Sociología en París, Francia.

RIBES INESTA EMILIO. Profesor Titular en la E.N.E.P. - Iztacala. Actualmente es el Coordinador General de Investigación en este plantel.

RODRIGUEZ DE ARIZMENDI GRACIELA. Profesor Titular "C" Tiempo Completo Definitivo en la Facultad de Psicología U.N.A.M. Adscrita al Departamento de Psicología General Experimental, Posgrado. No da clases en Licenciatura.

VARELA BARRAZA JULIO AGUSTIN. Profesor de Tiempo Completo en la E.N.E.P. - Iztacala. Actualmente Coordinador de la carrera de Psicología en este plantel.

VAZQUEZ VALENZUELA VICTOR. Ayudante de Profesor "B" 18 hrs. en la Facultad de Psicología U.N.A.M. Comisionado al Sistema de Universidad Abierta. Da clases en Licenciatura.

WRIEDT RUNNE KARIN MARGARITA. Profesor Asociado "B" Tiempo Completo Definitivo en la Facultad de Psicología U.N.A.M. Adscrita al Sistema de Universidad Abierta. Da clases en Licenciatura.

BIBLIOGRAFIA

- Aguilar, J. y Block, A. *Planeación Escolar y Formulación de Proyectos*. México: Trillas, 1980.
- Alcaraz, V. Programas académicos formales y adscripción a proyectos de investigación bajo tutoría individual, en la formación de investigadores. *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. 1977, III, 2, 65-69.
- Alcázar, Patricia et al. *Información básica sobre las materias de los tres últimos semestres de la Licenciatura en Psicología*. División de Estudios Profesionales y Sociales, Facultad de Psicología UNAM. Agosto, 1980. —
- Alcázar, Patricia y Galván, Enriqueta. *Sobre el entrenamiento profesional de la Facultad de Psicología (un estudio exploratorio)*. División de estudios Profesionales y Sociales, Facultad de Psicología UNAM. Febrero, 1980.
- Algunas ideas en torno a la metodología para conocer aspectos básicos del mercado de trabajo*. Reunión del Colegio de Directores UNAM. Galindo, Qro. Junio, 1978.
- Alvarado, R. y Nieto, J. Universidad Abierta en la Facultad de Psicología. *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. 1976, I, 2, 35-46.
- Apostel, L. et al. *Interdisciplinarietà. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*. México: ANUIES, 1975.

- Arismendi, R. Universidad y lucha de clases. *Deslinde. Cuadernos de cultura política universitaria*. 1972, 14, 1-35.
- Arnaz, A. *La planeación y la programación en áreas específicas. La planeación curricular*. Seminario Nacional sobre Planeación y Administración de la Educación Superior. Aguascalientes, 1980.
- Banco Interamericano de Desarrollo. *Proyectos de Educación Superior: planificación e implementación*. Vol. V. México: LIMUSA, 1979.
- Block, A. *Innovación Educativa. El Sistema integral de enseñanza-aprendizaje*. México: Trillas, 1980.
- Bloom, B. et al. *Manual de evaluación formativa del curriculum*. México: Voluntad, 1976.
- Bravo, V. *La problemática educativa de México en el marco internacional*. México: Sep-Setentas, 1974.
- Cabrer, F. *Análisis de la interacción: sistema educativo universitario-estudiante de psicología 1968-1972*. Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM. México, 1973.
- Cañedo, L. y Estrada, L. *La ciencia en México*. México: Fondo de Cultura Económica, 1976.
- Carlos, J. *Estudio poblacional de la Escuela de Psicología*. Tesis de Licenciatura, UNAM. México, 1981.
- Castrejón, J. *La educación superior en México*. México: Edicol, 1979.
- Castrejón, J. et al. *Planeación y modelos universitarios I*. México: ANUIES, 1975.

- Castrejón, J. y Romero, C. *Sobre el pensamiento educativo del régimen actual*. México: Sep-Setentas, 1974.
- Castrejón, J. et al. *Planeación y modelos universitarios II*. México: ANUIES, 1977.
- Castro, F. *Educación y revolución*. México: Nuestro Tiempo, 1980.
- Censo Universitario 1980*. Unidad de Planeación, Facultad de Psicología UNAM, 1980.
- Cramer, L. y Brownie, A. *La educación contemporánea*. México: UTEHA, 1976.
- Curiel, J. *El psicólogo. Vocación y formación universitaria*. México: Porrúa, 1962.
- Diagnóstico sobre la función del psicólogo en el sector público*. Coordinación General de Estudios Administrativos, Facultad de Psicología UNAM, 1977.
- Díaz, A. Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia. *Perfiles Educativos*. 1982, 15, 16-37.
- Díaz, R. *El psicólogo mexicano. Ayer, hoy y mañana*. Memorias del Primer Congreso Mexicano de Psicología, Facultad de Psicología UNAM, 1974.
- Esquema operativo de planeación para el desarrollo de la UNAM*. Cuadernos de planeación universitaria. México: UNAM, 1980.
- Estatuto del personal académico de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM, 1974.
- Facultad de Psicología. Organización Académica 1975*. México: UNAM, 1975.

- Facultad de Psicología. Organización Académica 1976.* México: UNAM, 1976.
- Facultad de Psicología. Organización Académica 1979.* México: UNAM, 1979.
- Fermoso, P. *La teoría de la educación.* México: Trillas, 1981.
- Figueroa, M. et al. *Datos básicos y directivas para la elaboración de un programa de investigación educativa.* México: Universidad Iberoamericana, 1977.
- Fonseca, J. *México, los psicólogos en el tercer mundo.* México: Centro de Investigaciones Psicológicas, U.A.P., 1973.
- Fonseca, J. *El rol profesional del psicólogo en México (investigación).* México: UASLP, 1977.
- Freire, P. *La educación como práctica de la libertad.* México: Siglo XXI, 1976.
- Gago, A. *Elaboración de cartas descriptivas para cursos de enseñanza-aprendizaje.* México: Trillas, 1977.
- Gagné, R. y Briggs, L. *La planificación de la enseñanza.* México: Trillas, 1979.
- Galindo, E. Papel de la Licenciatura en Psicología en la formación de profesionales de alta calificación técnica a nivel social. *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.* 1975, I, 2, 24-29.
- García, F. y Hernández, L. *Un diagnóstico de la educación superior y de la investigación científica y tecnológica en México.* México: S.E.P., 1977.
- Gómez del Campo, J. Formación del psicólogo profesional en la perspectiva de la Psicología Humanista. *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología.* 1977, III, 2, 70-81.

- González, E. La universidad, presente y futuro. *Deslinde. Cuadernos de cultura política universitaria*. 1972, 15, 1-32.
- Guía de Carreras 1980*. Dirección General de Orientación Vocacional. México: UNAM, 1980.
- Guía para la recopilación de datos sobre algunos aspectos del mercado de trabajo del profesional*. Reunión del Colegio de Directores UNAM. Galindo, Oro. Junio, 1978.
- Herrera, A. *Ciencia y política en América Latina*. México: Siglo XXI, 1974.
- Hoyo, L. El movimiento estudiantil: alcances y limitaciones. *Deslinde. Cuadernos de cultura política universitaria*. 1972, 8, 1-23.
- Huerta, J. *Proyecto del área psicopedagógica de la profesionalización de la docencia del profesor de la Universidad Metropolitana*. Documento de trabajo. México, 1977.
- Kalter, P. *Dirección de mercadotecnia: análisis, planeación y control*. México: Diana, 1969.
- Karp, B. *El desarrollo organizativo de la ENEP Acatlán 1975-1980*. Cuadernos de planeación universitaria. México: UNAM, 1981.
- Kaufman, A. *Planificación de sistemas educativos. Ideas básicas concretas*. México: Trillas, 1976.
- Kerlinger, F. *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Interamericana, 1973.
- Lafarga, J. Formación del profesor en Psicología en la investigación de las necesidades del país. *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. 1977, III, 2, 33-38.

- Lafarga, J. ¿Por qué programas de grado en psicología en México? *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. 1975, I, 1, 77-84.
- Lafourcade, P. *Planeación, conducción y evaluación en la enseñanza superior*. Buenos Aires: Kapelusz, 1974.
- Latapí, P. *Análisis de un sexenio educacional en México. 1970-1976*. México: Nueva Imágen, 1980.
- Latapí, P. *Mitos y verdades en la educación mexicana, 1971-1972*. México: Centros de Estudios Educativos, 1973.
- Latapí, P. *Política educativa y valores nacionales*. México: Nueva Imágen, 1979.
- Latapí, P. *¿Profesionales para qué?* Documento interno del trabajo del CICE - UNAM I. Venezuela: Universidad de Carabobo, 1978.
- Ley Orgánica y Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM, 1977.
- Lichtszajn, J. Enseñanza de la psicología en México. *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. 1976, I, 2, 105-108.
- Lichtszajn, J. Enseñanza e investigación de la psicología en las Universidades de Monterrey, Coahuila y Autónoma de Guadalajara. *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. 1976, II, 1, 105-109.
- López, F. Consideraciones sobre las prácticas básicas en psicología. *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. 1978, IV, 2, 217-222.

- Macotela, Silvia y Espinosa, A. *Un estudio exploratorio sobre la imagen del psicólogo en la opinión pública*. (mimeo) Facultad de Psicología UNAM, 1979.
- Martínez, F. *Algunas técnicas para la planeación de la educación. Presentación y bibliografía*. Cuadernos de planeación universitaria. México: UNAM, 1980.
- Martínez, J. *Algunas reflexiones sobre la enseñanza en la Facultad de Psicología de la UNAM*. Trabajo presentado en el primer encuentro sobre el estado actual de la Enseñanza e Investigación de la Psicología 1981. Facultad de Psicología UNAM. Noviembre, 1981.
- Martínez, J. *El actual plan de estudios de la Licenciatura de la Facultad de Psicología*. Trabajo presentado en el primer encuentro sobre el estado actual de la Enseñanza e Investigación de la Psicología 1981. Facultad de Psicología UNAM. Noviembre, 1981.
- Mata, J. *Docencia en forma de investigación*. Guatemala: Universitaria, 1967.
- Merani, L. *Psicología y alienación*. México: Grijalbo, 1953.
- Mercado, Dolores et al. *Diagnóstico académico laboral del psicólogo en el sector público*. (mimeo) Facultad de Psicología UNAM, 1979.
- Moreno, S. Aprendizaje y crecimiento en el trabajo docente a través de las relaciones con los estudiantes. *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. 1977, III, 2, 60-64.
- Mouret, E. La formación del psicólogo mexicano. Problemática actual. *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. 1977, III, 2, 50-59.

- Mouret, E. y Ribes, E. Panorámica de la Enseñanza de la Psicología en México. Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. 1977, III, 2, 6-20.
- Neff, C. *Filosofía y Educación*. Argentina: Troquel, 1968.
- Noriega, L. *La planeación educativa en la Ingeniería. Alternativa fundamental para el desarrollo*. Cuadernos de planeación universitaria. México: UNAM, 1980.
- Pardinas, F. *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. México: Siglo XXI, 1977.
- Perus, F. *Literatura y Sociedad en América Latina : el modernismo*. México: Siglo XXI, 1976.
- Pineda, A. et al. ¿Qué han dejado de hacer los psicólogos en las escuelas de enseñanza básica? Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología. 1978, IV, 1, 132-136.
- La planeación de la educación superior en México*. México: ANUIES, 1979.
- Ponce, A. *Educación y lucha de clases*. México: Publicaciones Didácticas y Culturales, 1977.
- Proyecto de reformas al plan de estudios de la carrera de Licenciado en Psicología 1971*. (mimeo) Facultad de Psicología UNAM, 1971.
- Rangel, A. Universidad y desarrollo. *Revista de Educación Superior, ANUIES*. 1975, 4, 83-120.
- Rangel, A. *Educación Superior en México*. México: Colegio de México, 1976.

- Recomendaciones generales para la planeación de la enseñanza en México. *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. 1977, III, 2, 21-24.
- Reglamento General de Estudios Técnicos y Profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM, 1967.
- Reglamento del H. Consejo Universitario*. México: UNAM, 1949.
- Reglamentos escolares de la UNAM*. México: UNAM, 1979.
- Ribes, E. Formación de profesionales e investigadores en Psicología con base en objetivos definidos conductualmente. *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. 1976, I, 2, 18-23.
- Ribes, E. et al. *Enseñanza, ejercicio e investigación de la Psicología. Un modelo integral*. México: Trillas, 1980.
- Rojas, R. *Guía para realizar investigaciones sociales*. México: UNAM, 1979.
- Rosenblueth, E. *Planeación educativa*. Cuadernos de planeación universitaria. México: UNAM, 1980.
- Salazar, J. *Modelos esquemáticos para la elaboración de planes en la educación superior*. México: ANUIES, 1979.
- Sistema de evaluación del profesorado auxiliar del CETYS*. (mimeo) Documento de trabajo.
- Solari, A. Los movimientos estudiantiles universitarios en América Latina. *Deslinde. Cuadernos de cultura política universitaria*. 1972, 13, 1-36.

- Steger, A. El movimiento estudiantil revolucionario latinoamericano entre las dos guerras mundiales. *Deslinde. Cuadernos de cultura política universitaria*. 1972, 17, 1-24.
- Steger, A. *Universidad e independencia tecnológica, planeación universitaria alternativa*. Cuadernos de planeación universitaria. México: UNAM, 1980.
- Taborga, H. *Concepciones y enfoques sobre planeación universitaria*. Cuadernos de planeación universitaria. México: UNAM, 1980.
- Taborga, H. *Etapas del proceso de planeación prospectiva universitaria*. Cuadernos de planeación universitaria. México: UNAM, 1980.
- Taller de Jurica. Definición del perfil profesional del psicólogo mexicano. *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. 1978, IV, 1, 6-9.
- Tse, M. *Obras escogidas*. Pekín: Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1976.
- Tünnermann, C. *De la universidad y su problemática*. México: UNAM, 1980.
- Ugalde, A. El estudiante de licenciatura como maestro e investigador potencial. *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. 1977, III, 2, 30-38.
- Valadez, D. *La Universidad Nacional Autónoma de México*. México: UNAM, 1974.
- Valdés, J. *Consideraciones sobre el crecimiento de población escolar*. Cuadernos de planeación universitaria. México: UNAM, 1980.
- Valdés, J. *La planeación en la Universidad Nacional Autónoma de México*. Cuadernos de planeación universitaria. México: UNAM, 1980.

- Varsavsky, O. *Hacia una política científica nacional*. Argentina: Periferia, 1972.
- Varsavsky, O. *Informe sobre una política de desarrollo universitario de Perú*. Perú: Mimeografía, 1972.
- Velazco, R. La enseñanza de la psicología en México. *Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*. 1978, IV, 1, 10-21.
- Villarreal, E. *La planeación académica integral. Un proyecto para la elaboración de los nuevos planes y programas de estudio de la Facultad de Química*. Cuadernos de planeación universitaria. México: UNAM, 1980.
- Weis, Carol. *Investigación evaluativa*. México: Trillas, 1980.
- Witker, J. *Universidad y dependencia científica y tecnológica en América Latina*. México: UNAM, 1979.
- Zea, L. La universidad aquí y ahora. *Deslinde. Cuadernos de cultura política universitaria*. 1972, 4, 1-12.