



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS  
PROFESIONALES  
IZTACALA



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA

ALGUNOS FACTORES CONDICIONANTES DE LA ENSEÑANZA  
DE LA PSICOLOGIA EN LA ENEP IZTACALA: UN ANALISIS.

001  
31921  
V4  
1984-4

## T E S I S

Que para obtener el Grado de

LICENCIADO EN PSICOLOGIA

P r e s e n t a

RAFAEL VILLA SANDOVAL



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.

A Tina:

Amorosa y entusiasta  
esposa y madre;  
por todo lo que eres para mí.

A Iris Yokébed:

Mi pequeña,  
mi alegría,  
mi querida hija.

A mi Padre:

Por su ejemplo constante  
de conciencia y valor civil  
e integridad moral.

A mi Madre:

Por su continuo y desinteresado apoyo,  
por todos sus esfuerzos y desvelos,  
por haber nacido hijo suyo.

A mis Hermanos:

Parte importante de mi  
vida; con esperanza y  
como invitación de que  
cuiden su superación.

Mi agradecimiento especial  
a Héctor Martínez Sánchez  
por su atinada dirección  
de este trabajo.

A todos los que me han ayudado  
en ésta y otras ocasiones  
importantes de mi vida. *H.M.*

## I N D I C E .

Introducción	<b>IZT. 1000234</b>	1
I El Plan de Estudios		7
a) Antecedentes		7
b) Características principales		11
II La Actividad Docente y sus Determinantes		22
a) La actividad cotidiana		22
b) La admisión del profesorado		27
c) La capacitación del profesorado		43
III La Evaluación Curricular		47
a) Funciones y criterios de la evaluación		47
b) Concepto de evaluación y sus implicaciones		51
c) La comunidad de la Carrera y su participación		56
IV Conclusiones Finales		64
Bibliografía		70

## INTRODUCCION.

La carrera de Psicología se inició en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEPI) en 1975 con el plan de estudios de la Facultad de Psicología de Ciudad Universitaria y a partir de 1977 se implantó en Iztacala un Plan de Estudios Modular que ha seguido funcionando hasta el presente. Especialmente a partir del establecimiento de este nuevo plan de estudios se empezó a practicar en la ENEPI una manera "sui géneris" de enseñar la psicología tanto respecto a los conceptos científicos manejados como a los criterios de evaluación del conocimiento adquirido por los alumnos, a la denominación de las asignaturas, etc. De la misma manera en las restantes carreras del plantel fueron estableciéndose planes de estudio diferentes a los tradicionales lo que a su vez parecía indicar que Iztacala era una institución sobresaliente, con planes de estudio novedosos, una visión diferente de la ciencia y del quehacer científico, una forma de organización académico-administrativa original, etc. Sin embargo, basta con voltear la mirada a otras instituciones para darse cuenta de que tal novedad, originalidad, peculiaridad, etc., son en gran medida ficticias y de que en última instancia lo que ocurre en Iztacala forma parte de un proceso histórico cuyas raíces parten fundamentalmente de los acontecimientos de 1968, aunque tienen en general su origen en las contradicciones de la sociedad mexicana y su sistema socio-económico y político.

Algunos de los hechos que ilustran las afirmaciones anteriores son los siguientes: De 1952 a 1958 se devaluó el peso mexicano frente al dólar estadounidense, se producen un movimiento ferrocarrilero y otro magisterial y se deja sentir alguna forma de apoyo estudiantil a esos movimientos, ante lo cual, tanto la UNAM como el IPN son amenazados por el ejército; en 1959 es sofocado el movimiento ferrocarrilero en forma violenta y se genera una serie de acciones por parte del Estado y de la iniciativa privada contra todo aquello

que suene a comunismo aunque sea vagamente; en 1966 se produce una huelga estudiantil en la UNAM y en 1968 vuelve a desestabilizarse el orden entre los estudiantes, a lo que el Estado responde por conducto de la policía y el ejército entre los meses de julio y octubre del mismo año, concluyendo el movimiento con los hechos violentos de Tlatelolco.

La causa principal por la cual el movimiento de 1968 es conocido como estudiantil es porque fueron los estudiantes los principales protagonistas del mismo, pero como puede verse en el párrafo anterior, también había inconformidad en otros sectores sociales sólo que aquellos otros habían sido obligados a callar previamente. Asimismo, como datos ilustrativos de por qué había descontento en otros sectores tenemos los siguientes: Desde fines de la década de los 50's la inversión extranjera se había venido duplicando anualmente --- afectando en forma notoria al mercado interno; por otro lado en 1950 el 49% de la población absorbía el 52% del ingreso total, mientras que en 1968 el 10% de la población recibía la misma proporción del ingreso; el fenómeno de la emigración del campo a la ciudad había llegado a tal extremo, que se necesitaba crear 600,000 empleos anuales a fin de poder controlar el desempleo; como una herencia del movimiento armado de 1910 nació un grupo "revolucionario" que se ocupó de mantener bajo su control a las agrupaciones gremiales, campesinas, etc., pero que tuvo una influencia un poco más limitada dentro de la Universidad. Por todos estos hechos, que sólo son ilustrativos, existía una inconformidad social generalizada que provocó que en 1968 la clase media (los futuros profesionistas) hiciera un llamado a la defensa de derechos y reivindicaciones sociales y es por eso que éste podría considerarse como un movimiento social y no únicamente estudiantil o académico. }

Sin tener en cuenta los determinantes anotados hasta este momento, fueron surgiendo por parte del Estado tres explicaciones de los hechos ocurridos en ese año (Guevara, 1983): Para algunos la rebeldía estudiantil fué una prueba de que -



el sistema educativo había fracasado en transmitir el cuadro de valores de las generaciones anteriores, lo que hacía necesario reformar dicho sistema a fin de hacerlo capaz de integrar a las nuevas generaciones a ese cuadro de valores; para otros, dicho movimiento modificó el clima interno de las instituciones de educación superior en el que se gestó una convulsión política que fué generando un paulatino desprestigio de la universidad en tanto institución educativa; para otros nació un deseo de las autoridades por reconquistar a los grupos disidentes de 1968 durante el mandato de Echeverría, mediante aumentos notables del presupuesto para la educación superior, tolerancia a las iniciativas relacionadas con la autonomía universitaria y amplia oferta para la demanda educativa de los sectores medios urbanos, así como una voluntad del Estado por modernizar la economía y la política del país. Asimismo durante el período 1970-76 quedaron aparentemente claras para el Estado algunas conclusiones más (Paoli, - - 1983): 1) Había que atender muchas necesidades de las clases medias y universitarias si se quería evitar una protesta amplia que empezaba por ellas y podía propagarse; 2) había que impulsar a las universidades de provincia evitando la concentración de los universitarios en la capital de la república; 3) había que iniciar una política de desconcentración de la UNAM, por lo que se crearon las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales en diversos puntos del área metropolitana; 4) a mediano plazo había que impulsar una descentralización del sistema general de educación del país y; 5) había que impulsar nuevas alternativas de educación superior en instituciones distintas de las existentes.

Por otro lado, y ya durante el período lópezportillista, las dos líneas básicas que caracterizan a la política estatal en relación con las cuestiones de interés presente, son la promoción de un proceso de modernización eficientista que diera funcionalidad o correspondencia entre las instituciones educativas y las necesidades de producción, y el desarro

llo de mecanismos que previniesen la generación de movimientos de oposición política (Fuentes, 1983). En relación con la mencionada modernización eficientista, en el seno de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) se aprobó un documento titulado "La Planeación de la Educación Superior en México", del que destacan tres puntos principales: 1) Se pretende vincular a las instituciones educativas con el aparato productivo a fin de que den mejor respuesta a las necesidades del desarrollo nacional (crecimiento económico y productividad) pero no se refiere a las necesidades de los grupos sociales mayoritarios; 2) se insiste en regular el proceso de crecimiento de la matrícula hasta entonces incontrolable en la educación superior, y sujeto a la demanda social exclusivamente, y se establece una regulación de la demanda educativa hacia niveles inferiores a la licenciatura en términos financieros y; 3) se pretende mejorar el funcionamiento de las instituciones mediante una práctica más sistemática de la docencia y la adopción de formas técnicas para la asignación y administración de recursos (mediante un aparato técnico burocrático).

Para desarrollar las tres líneas de "racionalización" antes citadas, el Estado se ha valido de mecanismos de "planeación" que favorecen las opciones correspondientes a la política gubernamental y obstaculizan a las que no lo son. Así se creó la Ley de Coordinación de Educación Superior, que da al personal del Estado un amplio margen para orientar el desarrollo institucional ya que es a ese personal a quien corresponde definir cuáles son las necesidades y los programas que se orientan hacia ellas. Otro instrumento de control ha sido la ANUIES, a través de la cual la Secretaría de Educación Pública ha lanzado proyectos en lugar de hacerlo por sí misma y ha realizado negociación financiera. Además, a fin de garantizar el orden, sobre todo recientemente, el Estado ha abandonado las opciones democráticas imponiendo formas verticales de gobierno interno como puede verse claramente -

al menos en dos casos: En la Universidad Pedagógica Nacional el Secretario de Educación toma las decisiones básicas y nombra o remueve libremente al rector, y en el Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica, gobierna una Junta Directiva designada por el Secretario de Educación y un director general nombrado y removido por el Presidente de la República (Fuentes, 1983). Finalmente, siempre ha existido por parte del Estado una tendencia a mantener la administración de las universidades autónomas bajo el control de elementos "seguros" que toman a las instituciones como centros de poder, aliados con el Estado y con grupos locales en torno a una política de estabilización.

Una vez terminada esta semblanza histórica que puntualiza las razones por las cuales la educación superior en México se encuentra en la situación presente, resulta necesario hacer algunas reflexiones:

La situación y la naturaleza de la universidad como ente educativo genérico, le obliga a cumplir dos funciones simultáneamente y que pueden entrar en conflicto. Por un lado la educación superior debe responder a las necesidades de una sociedad determinada, lo que justifica su existencia ante el Estado y éste dejaría de sostenerla en el momento en que fallara, por tanto, en ese sentido la universidad cumple una función integradora al sistema puesto que sus egresados lo refuerzan permitiendo su continuidad y crecimiento. Por otro lado, son esencia de la universidad la libre reflexión e investigación científica, la práctica de la ciencia implica el ejercicio de la crítica racional permanente y por tanto las universidades forman parte del sistema pero son su conciencia autocrítica. Cuando el sistema pierde credibilidad y le resulta difícil legitimarse ideológicamente, la función integradora de la universidad entra en conflicto con su función crítica y termina por prevalecer la segunda en un momento determinado; esto es lo que sucedió en México en 1968 (Villoro, 1976), y más aún, cabe preguntarse si la situación socio-económica y política actual en el país, aunada a la se

rie de restricciones y limitaciones impuestas por el Estado de 1968 a la fecha, podrían o no volver a producir un predominio de la función crítica de la universidad con consecuencias hasta cierto punto imprevisibles de momento.

En las siguientes partes de este trabajo se analizarán varios aspectos importantes en relación con la enseñanza de la Psicología en la ENEPI: En el primer capítulo, que se ocupa del plan de estudios, se analizarán varios factores y antecedentes a partir de los cuales puede afirmarse que Itzacala en concreto, no es más que un producto histórico poco original, así como las principales características del plan de estudios de Psicología, con algunas de sus limitaciones; en el segundo capítulo se revisará la actividad docente del mismo plantel y las condiciones a las cuales se encuentra sujeta, haciendo una referencia especial en ese sentido a las políticas de admisión y capacitación del personal docente, tanto en la carrera en cuestión como en la institución completa, enfatizando su evolución histórica; en el tercer capítulo, se analizará el problema de la evaluación curricular atendiendo por una parte a los criterios y funciones de la misma, así como al concepto que de la evaluación puede tenerse y sus implicaciones, tanto en la Carrera de Psicología de la ENEPI como a un nivel más general.

## CAPITULO I. EL PLAN DE ESTUDIOS.

### a) Antecedentes.

Desde la construcción de la Ciudad Universitaria en --- 1954 hasta los inicios de la década de los setentas, el desa --- rrollo de la Universidad Nacional Autónoma de México se --- caracterizó por un crecimiento rápido y continuado del núme --- ro de alumnos, profesores, investigadores y personal adminis --- trativo, mismo que se agudizó entre 1960 y 1975, hecho que - puede observarse por ejemplo en el renglón de los alumnos -- que en 1954 era del orden de los 30 mil, en 1960 de 60 mil, en 1970 de 105 mil y en 1975 de 230 mil (ENEPI, Memorias y - Prospectivas 1975-1982). Esta situación estuvo propiciada -- por dos factores fundamentales: Por un lado por la demanda - educativa como proceso meramente social a la cual se ajusta --- ba la inscripción en la UNAM y, por otro lado, por la políti --- ca de tolerancia seguida por el régimen de Echeverría como - consecuencia de los acontecimientos de 1968, en un intento - por congraciarse con la clase media urbana de la capital que demandaba estos servicios educativos.

Dado que desde el punto de vista del Estado la gran con --- centración de estudiantes en la UNAM favoreció el movimiento "estudiantil" en la administración anterior, en el período - 1970-76 se decidió tomar medidas al respecto remediando al - mismo tiempo otros problemas adicionales como la insuficien --- cia de recursos académicos, disminución de la eficiencia edu --- cativa, desequilibrios entre los espacios y la población --- atendida, etc. Así, el Estado a través de la ANUIES y la UNAM instrumentó algunas alternativas de solución como las siguien --- tes:

- 1.- Regular la admisión de la población escolar en base a la capacidad de las instalaciones y la aptitud académica de los aspirantes.
- 2.- Crear nuevos sistemas de educación superior y media supe --- rior.

- 3.- Crear un Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM.
- 4.- Crear un Programa de Rearreglo Físico de Ciudad Universitaria por áreas de conocimiento (ENEPI, Memorias y Prospectivas 1975-1982).

[Puede afirmarse que todo esto obedeció a una política general del Estado y no necesariamente a una decisión de la UNAM o la ANUIES en forma independiente, puesto que son en términos generales también éstas las razones por las cuales se creó la Universidad Autónoma Metropolitana, el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres, la Universidad Pedagógica Nacional, y el Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica (ENEPI, Memorias y Prospectivas 1975-1982; Guevara, 1983; Fuentes, 1983; Bojalil, 1983), y en añadidura, curiosamente fué también descentralizada la Normal de Maestros recientemente, además de que en la introducción se señaló la dependencia tan directa que tienen al menos la Universidad Pedagógica Nacional y el Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica, tanto del Ejecutivo Federal como de la Secretaría de Educación Pública.

Particularmente en lo que se refiere al Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM, éste fué aprobado a principios de 1974 por el H. Consejo Universitario de la UNAM siendo sus políticas y criterios (ENEPI, Memorias y Prospectivas 1975-1982):

- 1.- La admisión en estudios profesionales acorde a la capacidad instalada, a efecto de regular el crecimiento de su población escolar.
- 2.- Reestablecer una mejor proporción entre los recursos educativos y el número de estudiantes atendidos.
- 3.- Aumentar la capacidad para estudios de posgrado y fomentar su desarrollo.
- 4.- Incrementar el volúmen y calidad de investigación.
- 5.- Redistribuir los servicios educativos ofrecidos por la UNAM en el área metropolitana de la Ciudad de México.

- (6.) Contribuir en la expansión y diversificación del sistema de educación superior del país.

De esta manera surgieron cinco nuevos campus de la UNAM bajo la denominación de Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales y de acuerdo con su ubicación, con los nombres de Cuautitlán (1974), Acatlán (1975), Iztacala (1975), Aragón (1976) y Zaragoza (1976). La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala concretamente, se creó en el mes de noviembre de 1974 por acuerdo del H. Consejo Universitario iniciando sus actividades en marzo de 1975 bajo las siguientes premisas fundamentales (ENEPI, Memorias y Prospectivas 1975-1982):

- 1.- Apegarse a los objetivos universitarios en lo referente a formar profesionales útiles a la sociedad (en Biología, Medicina, Odontología, Psicología y Técnicos en Enfermería), promover la investigación y difundir la cultura en el área de la salud.
- 2.- Analizar los planes de estudio vigentes en las carreras incluidas en su creación a fin de determinar su supervivencia, actualización o modificaciones parciales o totales en su caso.
- 3.- Contar con una organización que permitiera la interdisciplinariedad a fin de optimizar recursos y lograr una mayor eficiencia en las acciones docentes y de servicio en las diferentes carreras.

Resulta evidente hasta aquí el alto grado de correspondencia entre las metas fijadas por la ANUIES, la UNAM, el Programa de Descentralización de Estudios Profesionales de la UNAM y la fundación de la ENEPI, y a partir de esta gran correspondencia y de algunas de las consideraciones hechas en la introducción, parece adecuado afirmar que gran parte de lo que se realizó en la ENEPI obedeció por tanto a los dictados del Estado y no a otras razones. Más aún, en el punto número dos arriba anotado, en forma textual se ve abierta la posibilidad de adoptar los planes de estudio vigentes, ac

tualizarlos simplemente, o modificarlos parcial o totalmente, sin embargo, en el plantel Iztacala se cuenta actualmente -- con todos o casi todos los planes de estudio completamente nuevos, cuando era eso precisamente lo que planteaba la ANUIES y en última instancia el Estado, cuando hablaba de crear nuevos sistemas de educación superior y media superior, naturalmente, por la vía de nuevas instituciones y de nuevos planes de estudio.

Por otra parte, en el momento de iniciarse las actividades de la Carrera de Psicología en la ENEPI (marzo de 1975), el único plan de estudios aprobado era el correspondiente a la Facultad de Psicología de la propia Universidad y en consecuencia, era el único que se podía aplicar. Sin embargo, -- antes de que fuera aprobado el nuevo plan de estudios, la -- Coordinación de la Carrera de Psicología solicitó autorización para realizar algunos ajustes al plan vigente (Plan de Estudios, 1976, pág. 67), y la autorización le fué otorgada, a fin de que las dos primeras generaciones de alumnos que ingresaran tuviesen una fácil integración curricular al nuevo modelo propuesto, como si por anticipado se hubiera tenido -- la seguridad de que el plan de estudios se modificaría y de qué manera quedaría.

Además de todo lo anterior, el Plan de Estudios que empezó a funcionar en la Carrera de Psicología en Iztacala recibe el nombre de modular por una serie de razones que se revisarán posteriormente. Parece curioso también notar que no es el único plan modular en dicho plantel y que inclusive en la Universidad Autónoma Metropolitana, al menos, se estableció igualmente un sistema modular (Bojalil, 1983). Parecería que también esto fué determinado a un nivel superior o al menos, que los sistemas modulares se convirtieron repentinamente en formas de organización académico-administrativas de moda a mediados de la década de los setentas.

Por otra parte, en relación con el punto número tres -- anotado en la página anterior, las formas de organización --



académico-administrativa adoptadas por la ENEPI tampoco son exclusivas de esta institución ni de las ENEPs en general -- puesto que también se encuentran por ejemplo, en la Universidad Autónoma Metropolitana (Bojalil, 1983), e implican la existencia de Divisiones que incluyen a un Departamento o más, los que a su vez se dividen en Secciones; éstas formas de organización, como ocurre en la Carrera de Psicología en Iztacala (ver Figura 1), tienen como consecuencia que administrativamente una sola carrera dependa de más de un Departamento y que por tanto puedan ser diferentes en un momento dado los criterios que se manejen para distintas partes de la misma carrera; por otra parte, que otras instancias centralizadoras como las Coordinaciones de Carrera, al no contar con posibilidades presupuestales, de contratación de personal, etc., pierdan relativamente control u operatividad ya que sus funciones son puramente académicas y existe al menos otra instancia institucional con funciones también académicas bastante similares (Comité de Carrera).

#### b) Características principales.

El Plan de Estudios con que inició sus actividades la Carrera de Psicología en la ENEPI fué aprobado en 1970 por el H. Consejo Universitario, sin embargo, en el Proyecto de Plan de Estudios de la misma Carrera propuesto en 1976 al H. Consejo Técnico de la ENEPI, se señala que las condiciones determinantes del de la Facultad de Psicología de Ciudad Universitaria ya no eran operativas en lo referente a objetivos, condiciones y sistemas de enseñanza, y contenidos del mismo. A este respecto es importante también llamar la atención sobre los señalamientos de la sección anterior del presente capítulo.

De acuerdo con el mismo Proyecto, esta inoperatividad estaba determinada por las diferencias entre los antecedentes que determinaron la creación de la carrera de psicología en la UNAM, con todas sus peculiaridades históricas, y las

ORGANIGRAMA ADMINISTRATIVO SIMPLIFICADO.

CARRERA DE PSICOLOGIA.

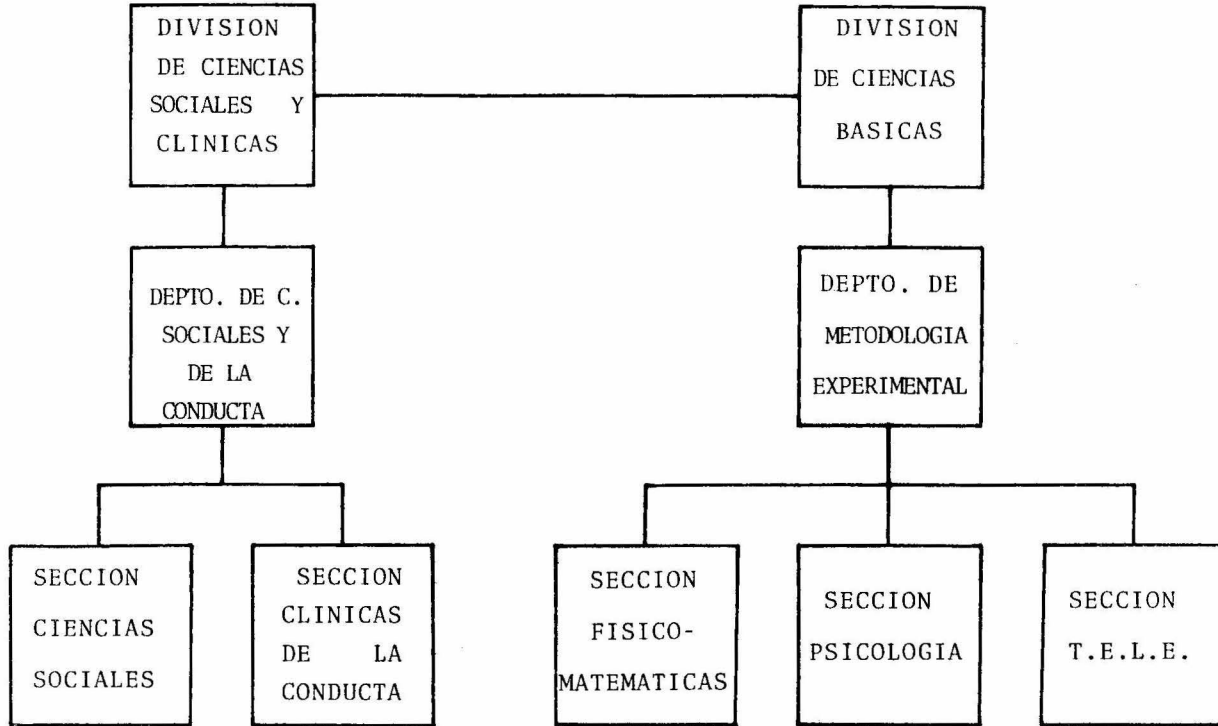


FIGURA 1 .

circunstancias históricas prevalecientes en el momento en que se formuló el Plan de Estudios Modular para la ENEPI. En ese sentido, y desde un punto de vista un tanto restringido, puede mencionarse como ventajoso en el Plan de Estudios de la ENEPI el que fuese elaborado desde sus inicios y llevado a la práctica posteriormente, casi sólo por profesionales de la psicología y no por otro tipo de profesionistas como ocurría en la Facultad de Psicología de Ciudad Universitaria. Otra de las ventajas citadas en el mismo Plan de Estudios se refiere a los costos de operación, que en el renglón de costo anual por alumno eran menores en la Carrera de Psicología de la ENEPI, que en la Facultad de Psicología de la UNAM y menores también al gasto anual por alumno de la propia Universidad; sin embargo, no se conocen muchos datos explicativos de la forma en que ha evolucionado este particular.

En el mismo Proyecto se indica que los objetivos de la actividad profesional del psicólogo se definieron como la rehabilitación, desarrollo, detección, investigación y prevención de problemas relacionados con la conducta; que las áreas problema desde un punto de vista social a las que se debía atender, eran la salud pública, producción y economía instrucción y ecología y vivienda; que las condiciones económicas en las que se desenvolvería la actividad del psicólogo serían la urbana desarrollada y marginada y la rural desarrollada y marginada; y que las poblaciones receptoras de la actividad profesional del psicólogo serían individuos grupos urbanos y grupos institucionales; y en el mismo documento se especifica que todo esto formó el marco de referencia al cual se orientó el currículum y las condiciones de enseñanza. No obstante, pueden hacerse al menos dos observaciones importantes a este marco de referencia y al plan de estudios: En primer lugar, si desde un punto de vista social una de las áreas problema era y es la de producción y economía, ¿cómo es que en el currículum no existen áreas,

asignaturas o unidades dedicadas a esa área problema en particular?; una de las salidas que probablemente hubieran sido más lógicas y que no necesariamente además, implicaría la -- adopción de una posición profesional o institucional procapit talista, pudiera ser la creación de un Área de Psicología Industrial, del Trabajo o de la Capacitación; en todo caso lo único que se hizo fue decir que los problemas de producción y economía serían abarcados por el Área de Desarrollo y Educación ya que tenían un origen instruccional, explicación -- que parece un tanto insatisfactoria. En segundo lugar, también se especifica que dos de las condiciones en que se desenvolvería la actividad profesional del psicólogo serían la rural desarrollada y la rural marginada, y a ello también puede cuestionarse ¿cuándo y cómo se ha dado esa actividad profesional del psicólogo en esas condiciones?; desde la perspectiva del plan de estudios no se puede encontrar elemento alguno que propiciara tales actividades en esas condiciones, ni la experiencia parece indicar que tal cosa vaya a suceder al menos en el presente estado de cosas.

El nuevo plan de estudios contemplaba la existencia de l tres módulos: Módulo Teórico, Módulo Experimental y Módulo - Aplicado, con objetivos generales, intermedios y terminales o particulares; actividades académicas previstas a los tres niveles y programadas en grados crecientes de complejidad -- tanto inter como intramodularmente (Figura 2) y sistemas de evaluación particulares para cada una de las condiciones específicas. El Módulo Teórico constituyó el apoyo de los módulos Experimental y Aplicado; en dicho módulo el estudiante - debería recibir toda la información necesaria de apoyo para los dos módulos restantes y a éste se asignaron actividades como, clases, lecturas independientes, tutorías, seminarios, etc. El Módulo Experimental incluyó un conjunto de actividades de laboratorio en las que se analizarían fenómenos conductuales de lo simple a lo complejo enfatizando sus propiedades paramétricas, mismo que además debía proporcionar he--

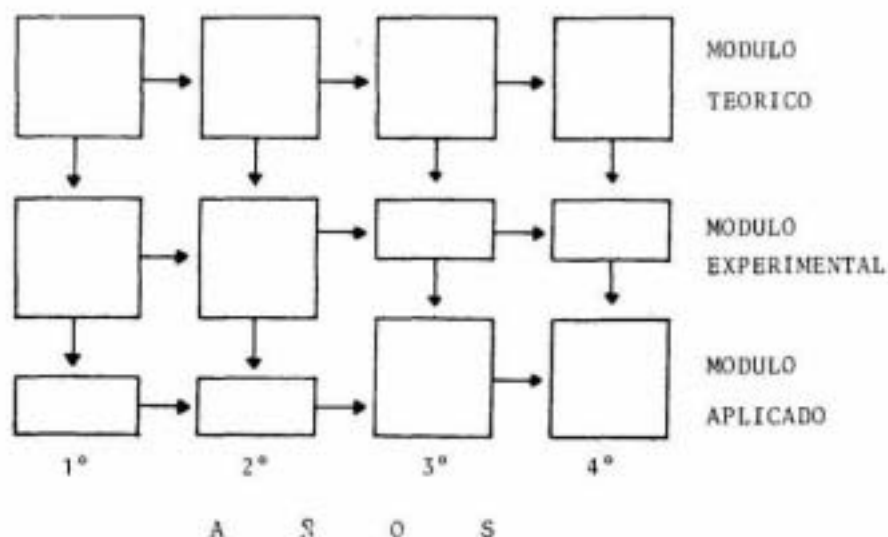


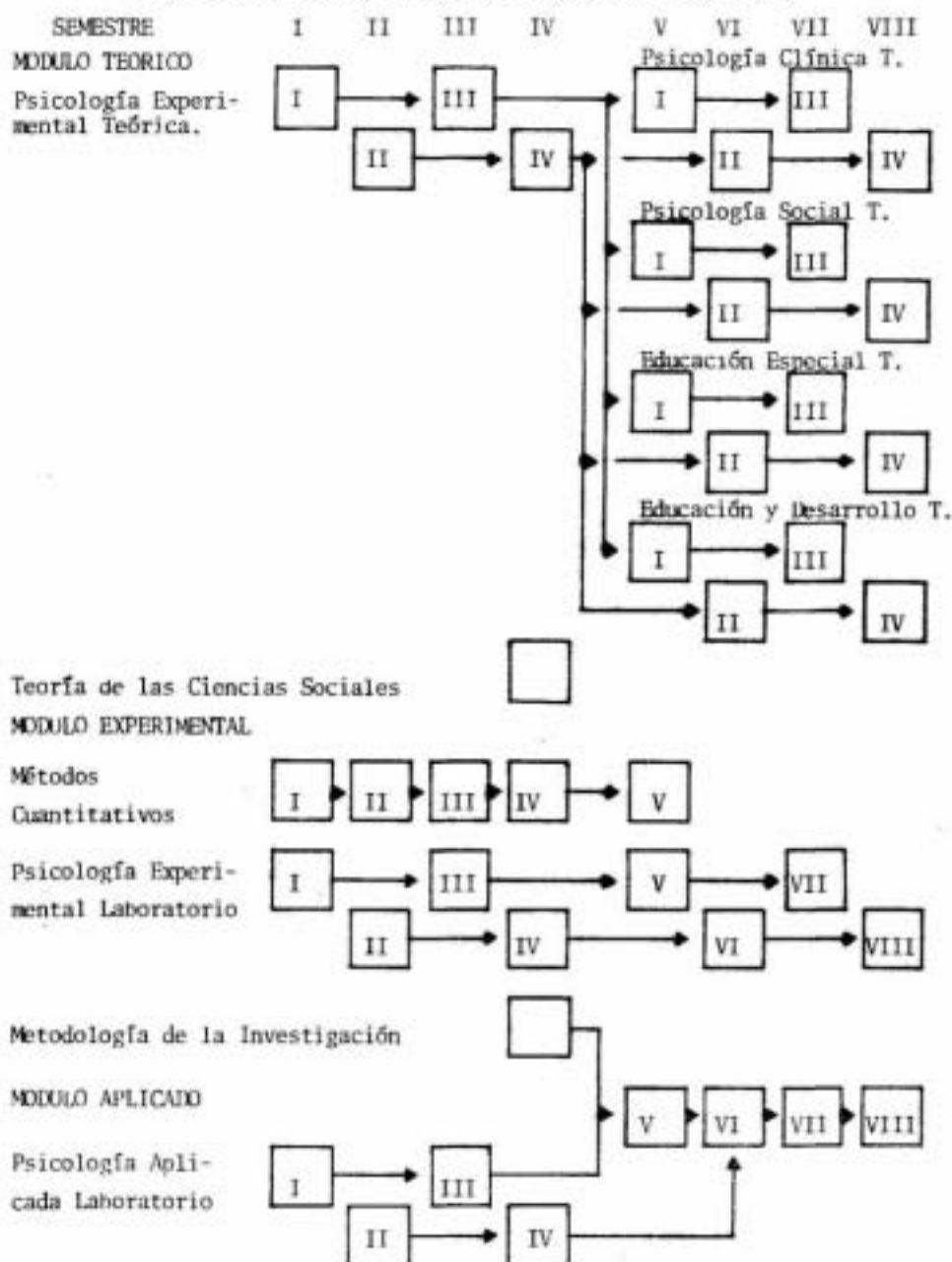
FIGURA 2. Las flechas describen las formas de interacción de los módulos, y el área asignada señala el peso relativo otorgado a cada uno de ellos en el transcurso de los estudios profesionales.

ramientas cuantitativas y metodológicas para la representación e interpretación de situaciones experimentales. Al Módulo aplicado correspondía extender los principios teóricos y procedimientos de laboratorio a las condiciones naturales de trabajo profesional, garantizando el adiestramiento práctico de los futuros profesionistas y permitiendo evaluar la pertinencia de los contenidos de los módulos teórico y experimental. Al Módulo Experimental se asignó el mayor peso al principio de la carrera y ese peso se transfirió posteriormente al Módulo Aplicado hacia el final de la misma, intentándose con esto que inicialmente el estudiante adquiriera una serie de conocimientos metodológicos en el laboratorio y fuera paulatinamente utilizándolos en situaciones aplicadas hasta el final del currículum pero sin abandonar el laboratorio y apoyándose en la presencia constante del Módulo Teórico. Además, se programó que las actividades del Módulo Aplicado se realizaran a partir del

quinto semestre en Centros de Desarrollo y Educación Preescolar y Escolar, Educación Especial y Rehabilitación, Atención Clínica y Asesoría Comunitaria. /

Algunas observaciones pueden hacerse a lo expuesto hasta aquí, en el entendido de que en varias de ellas se profundizará en el segundo capítulo. Si bien se contempló en el -- Plan de Estudios la existencia de tres módulos diferentes pero relacionados entre sí, estos tres módulos se han mantenido en términos formales hasta el presente, aunque la división en asignaturas de cada uno de los módulos (Figura 3) ha dado como resultado tal grado de independencia entre las --- asignaturas, que los tres módulos han dejado de ser conjuntos de situaciones de enseñanza-aprendizaje unitarios en su interior; asimismo, si bien se definieron los objetivos generales por módulo (Plan de Estudios, 1976, pág. 50-51; Melgar, 1980) no se hizo lo mismo con los objetivos por asignatura y unidad, lo que parece haber propiciado el desmembramiento antes mencionado; como una derivación de los dos hechos anteriores, con el paso del tiempo se ha observado que si bien se han mantenido las actividades generales prescritas para cada módulo, las funciones asignadas a cada uno de ellos no se han dado o al menos no existen mecanismos sistemáticos de verificación de ello (por ejemplo, no existe manera de verificar en el Módulo Aplicado cuál es el grado de pertinencia de los contenidos correspondientes a los dos módulos restantes), ya que, aunque se planteó que el sistema completo era autocorrectivo, jamás han existido y menos todavía se han -- llevado a la práctica los mecanismos de autocorrección sistemática, como si el sistema se autocorrigiese automáticamente sin necesidad de intervención de la comunidad académica que lo lleva a la práctica. En cambio, lo que se hizo fué definir los objetivos por asignatura y unidad durante el paso de la primera generación de alumnos de la Carrera, durante la cual se hicieron algunos logros importantes en las Areas --- Aplicadas (Polanco y Márquez, 1979; Brea y Correa, 1979; Bac

## SERIACION DE MATERIAS PARA LA CARRERA DE PSICOLOGIA.



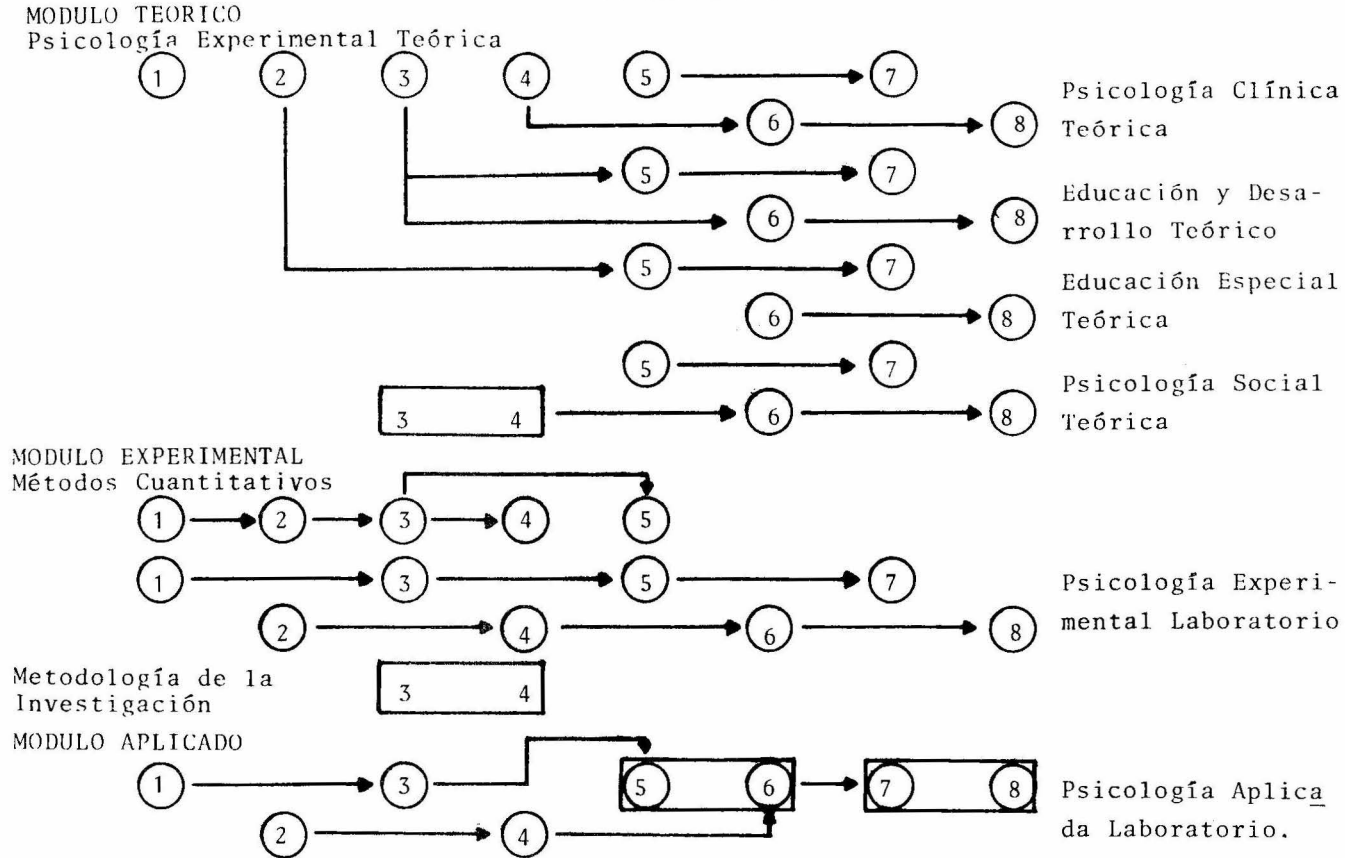
F I G U R A 3.

khoff y Taracena, 1979), aunque esto no necesariamente implica que tales objetivos tuviesen la cohesión y relación - necesarias y suficientes puesto que fueron definidos por -- distintos grupos de profesores, en momentos diferentes y so- bre la marcha ya del trabajo con los alumnos. En última ins- tancia, no existe un análisis de esos objetivos que permiti- tiera tener una estimación de ellos y de la relación que -- guardan entre sí los de las diferentes asignaturas y módu- los.

Uno de los aspectos en los que aparece más palpable la carencia de mecanismos de autocorrección sistemática, sin - que signifique que es el único, es el de la seriación de -- asignaturas conforme al plan de estudios original (Figura - 3), en la que se podía notar entre otras cosas que: Exis- -- tían formas de seriación "seguida" y "terciada"; la asigna- tura de Teoría de las Ciencias Sociales carecía de especifi- caciones de seriación anteriores y posteriores; y las asign- turas de Psicología Experimental Teórica III y IV aparec- -- ían seriadas con las cuatro del Módulo Teórico en el quinto y sexto semestres respectivamente. Particularmente esta última cuestión fué la que provocó más reprobación, deser- -- ción y retraso en muchos alumnos, y esto no fué detectado y mucho menos remediado hasta que los mismos alumnos tomaron conciencia del problema y efectuaron un paro de labores de 12 días ininterrumpidos, ante lo cual, se formó una Comisión Paritaria integrada por 8 profesores y 8 alumnos, de la --- cual surgió un nuevo modelo de seriación (Figura 4) que fué -- turnado a la Coordinación de Psicología y posteriormente -- aprobado por el H. Consejo Técnico de la ENEPI. Este nuevo modelo contempla formas de seriación más diversificadas; es- -- tablece criterios de seriación para la asignatura de Teoría de las Ciencias Sociales y; elimina el difícil obstáculo re- -- presentado por Psicología Experimental Teórica III y IV, en- -- tre otros logros (Informe de las Actividades y Conclusiones de la Comisión Paritaria, 1979); no obstante todavía queda-



SERIACION DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS PARA LA CARRERA DE PSICOLOGIA  
DE LA ENEPI.



ron sin seriación anterior ni posterior las asignaturas de Psicología Experimental Teórica I y Metodología de la Investigación, dando la apariencia en términos formales, de ser islotes con poco sentido y relevancia dentro del sistema completo. Conviene insistir en que esta situación embarazosa para la escuela hubiera sido evitable de haber existido con anterioridad mecanismos institucionales adecuados y en operación, no solamente hipotéticos.

Finalmente, para efectos de la formulación del Plan de Estudios Modular para la Carrera de Psicología, se definió a ésta como una ciencia natural experimental cuyo objeto de estudio es el comportamiento de los organismos individuales, de lo cual se derivó que el estudio de la psicología debía cubrir los conocimientos de la ciencia básica y los aspectos teóricos aplicativos dirigidos a la solución de problemas en situaciones de naturaleza primordialmente social; por lo tanto se abordó como marco de referencia el del Análisis Experimental de la Conducta aduciendo que esa era la opción teórica más adecuada en el momento (Coordinación de Psicología, 1980). Independientemente de la validez o no que tuviera la anterior afirmación y decisión, no se tiene conocimiento de que en algún momento se haya realizado algún evento con la participación del personal docente que sustentara tales afirmaciones y decisiones; en última instancia esta decisión pudiera parecer una imposición más. Todavía más apariencia de imposición tuvo el cambio posterior hacia el marco teórico del Modelo de Campo efectuado en 1980, del cual se ha afirmado en varios trabajos que fué fruto de la experiencia y del trabajo conjunto del personal docente de la Carrera, cuando tampoco se realizó evento alguno con la participación de dicho personal, en el que se decidiera la adopción de este nuevo modelo y se postularan sus premisas fundamentales como fruto de la reflexión científica seria y organizada; tanto es así, que en repetidas ocasiones el personal docen

te ha tenido que asistir a cursos en los que se le ha explicado el modelo con tanto detalle y minuciosidad como a los alumnos, cosa contradictoria puesto que se supone que los mismos profesores lo elaboraron. En relación con las razones que fundamentan este cambio sobre todo desde un punto de vista teórico, no se entrará en mayor detalle porque no constituyen un objetivo del presente trabajo y porque ya se han tratado de alguna manera en otros trabajos (López y Polanco, 1980; Seligson y Varela, 1980; Sapién y Jacobo, 1980).

## CAPITULO II. LA ACTIVIDAD DOCENTE Y SUS DETERMINANTES.

### a) La actividad cotidiana.

Adicionalmente a los señalamientos del capítulo anterior, en la presente sección se hará una revisión de la manera en que el sistema modular planteado para la Carrera de Psicología se ha venido aplicando en la realidad, de -- las condiciones a las cuales ha estado sujeto en su implementación y de algunas propuestas de mejora o modificaciones que han surgido como producto de la experiencia acumulada hasta el presente; debe resaltarse que algunas de estas cuestiones son tratadas con mayor detalle en las restantes secciones de este trabajo, por lo que aquí se hará una mención breve de ellas.

Uno de los primeros problemas que surgieron fué el de el rápido aumento en la comunidad estudiantil en la Carrera que trajo como consecuencia el que la carga de trabajo del personal docente se hiciera más compleja y autocontenida, ya que muchos profesores tuvieron que dedicarse a laborar en dos módulos simultáneamente pero no en los tres (Seligson y Varela, 1980). En vista de que en trabajos anteriores no se ha proporcionado información relativa a la evolución de la comunidad académica, esta carencia trata de solventarse aquí con los Cuadros 1 y 2 y con los del siguiente inciso de este capítulo. En estos dos cuadros pueden hacerse por lo menos dos observaciones importantes: Por una parte puede verse que tal como se mencionó al principio -- del primer capítulo, la admisión de aspirantes a ingresar a la UNAM en su conjunto y a sus diferentes planteles ha estado regulada por la capacidad de las instalaciones e independientemente de la demanda existente (Cuadro 1); por otra parte, a pesar de esa regulación del ingreso y dado el hecho de la reciente fundación de la ENEPI, la cantidad de alumnos creció de 687 a 2050 en los tres primeros años de existencia de la carrera, lo que naturalmente represen-

ADMISION DE ALUMNOS A NIVEL LICENCIATURA.

	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982
U N A M	28,791	26,983	26,041	26,773	25,861	25,147	22,503	22,974
CUAUTITLAN	2,904	2,265	2,400	2,482	2,527	2,591	1,907	2,581
ACATLAN	3,670	2,532	3,955	3,814	4,010	2,998	2,884	2,633
IZTACALA	3,630	2,625	2,798	2,816	2,497	2,334	2,120	1,525
PSIC. IZT.	687	533	633	655	547	552	549	448

Fuentes: La Enseñanza Superior en México 1970-76 y Anuarios Estadísticos de 1977 a 1982, ANUIES.

C U A D R O 1.

MATRICULA TOTAL A NIVEL LICENCIATURA.

	1975	1976	1977	1978	1979	1980	1981	1982
U N A M	108,437	116,988	112,675	116,556	118,480	113,077	102,168	109,116
CUAUTITLAN	4,145	5,062	6,884	8,260	8,387	10,110	9,135	9,623
ACATLAN	4,306	6,557	10,344	13,087	10,951	11,474	11,369	10,964
IZTACALA	4,503	6,299	11,255	10,731	9,283	9,835	8,863	8,157
PSIC. IZT.	687	1,012	2,050	1,993	1,593	1,698	1,603	1,566

Fuentes: La Enseñanza Superior en México 1970-76 y Anuarios Estadísticos de 1977 a 1982, ANUIES.

C U A D R O 2.

tó un problema difícil de resolver en el renglón del personal docente necesario (Cuadro 2).

Como se ve en el párrafo de arriba una de las condiciones que incidieron en el desarrollo de las actividades docentes fué la de las necesidades de personal en términos cuantitativos por lo menos hasta 1977 y 78 de manera notoria. Sin embargo, de esos años a la fecha hubiera sido de esperar que este aspecto se regularizara y se ajustara a las especificaciones del Estatuto de Personal Académico de la UNAM, que es la norma jurídica que rige las relaciones laborales entre la institución y sus profesores, cosa que no ha sucedido en gran medida y así durante mucho tiempo - un número elevado de ayudantes de profesor se ha hecho cargo de la impartición de cursos completos, muchos profesores de asignatura se han mantenido en calidad de interinos y casi no existen profesores de carrera, todo esto en contradicción con el citado Estatuto (Arts. 28 y 48) y con las repercusiones lógicas sobre la actividad de la enseñanza (Rodríguez, 1980; Velasco, 1980). Sobre este particular se presentarán más detalles en la siguiente sección que dejan en claro que hasta 1982 el estado de cosas era similar al aquí descrito, además de que no se puede afirmar que posteriormente haya evolucionado de manera importante.

De la misma manera desde hace mucho tiempo se detectó como otro problema el hecho de que gran parte de los profesores de Psicología en Iztacala, había tenido una formación similar a la de los alumnos (Valenzuela, 1978) y si bien se han realizado acciones dirigidas a este particular (cursos de formación docente), no existe información de los alcances logrados en ese sentido, además de que durante toda la historia de la carrera en este plantel el personal mencionado ha tenido un contacto mínimo con la realidad del trabajo del psicólogo y los problemas que enfrenta en su práctica cotidiana, cuando ambos factores tienen una vinculación estrecha con los objetivos profesionales del plan -

de estudios (León y Montiel, 1980), y no han existido ni existen planes tendientes a subsanar esta deficiencia.

Por otra parte, como ya se señaló antes, la forma en que se organizó la carrera desde sus inicios ha facilitado el aislamiento de las diferentes áreas que la componen ya que cada una de ellas desarrolla sus objetivos y programas independientemente de las demás, e incluso las áreas se han dividido en secciones que también funcionan con un alto grado de independencia entre sí, por lo que es necesario efectuar una reestructuración que garantice la vinculación inter e intramodularmente con la colaboración de profesores pertenecientes a los distintos módulos (Flores, 1980b), áreas y secciones. Más aún, esta desvinculación no se ha dado sólo entre los diferentes módulos sino también entre las asignaturas pertenecientes a un mismo módulo; de esto, Cruz, González-Celis y Rosales (1980) han presentado ya un ejemplo bastante detallado del grado de independencia y desconocimiento de las actividades de las asignaturas integrantes del Módulo Experimental. Así entonces, en la actualidad existe en el plan de estudios una serie de asignaturas que en términos formales integran un módulo pero que en la práctica se encuentran desvinculadas.

Otro punto incluido en el plan de estudios y que lleva implícito también un significado integrativo pero en un sentido más general, es el de la interdisciplinariedad. En relación con esta característica, que es también compartida por los diferentes planes de estudio de la ENEPI, Furlán (1979) señalaba hace tiempo ya que "hasta el momento la interdisciplinariedad aparece más como un propósito que orienta la búsqueda que efectúa el profesorado, que como un estado definido del desarrollo pragmático"; y a este señalamiento probablemente podría añadirse una corrección que expresara que en el plantel o al menos en la Carrera de Psicología ni siquiera existe preocupación por tal característica, o si acaso, solamente hay preocupación pero nada más.

Otro aspecto que se contempló como problemático desde el establecimiento de plan modular tenía que ver con las diferencias entre las características de los alumnos que ingresan a la Carrera de Psicología, y las características que dicho plan requería de quienes se vieran sometidos a él, lo que se supuso que iba a provocar conflictos de incorporación en una primera etapa de transición de manera inevitable (Ribes, 1977). También se previó desde un principio que esta iba a ser una situación difícil de resolver en tanto no existiera información objetiva y oportuna del repertorio de entrada del alumno (Valenzuela, 1978). Una de las formas más lógicas de enfrentar esta dificultad hubiera consistido en obtener esa información del repertorio de entrada del alumno, promover cambios en los programas correspondientes al nivel medio superior en las instituciones que lo requirieran y/o en los programas de los primeros semestres de Psicología en la ENEPI, y volver a revisar el grado de adecuación de esos cambios para volver a repetir el ciclo cuantas veces fuera necesario. Este tipo de acciones se han llevado a cabo en mayor o menor medida en las carreras de Medicina, Biología y Odontología de Iztacala, mas no en la carrera de Psicología (Molina, Zúñiga y Navarrete, 1979), por lo que puede afirmarse que este problema se encuentra en términos generales igual que al principio al menos en la carrera de Psicología.

Abundando en el mismo asunto, algunas observaciones hechas por el autor del presente trabajo en entrevistas informales con estudiantes del CCH próximos a egresar, muestran dos deficiencias importantes relacionadas con los prerrequisitos para los alumnos que ingresan a la carrera de Psicología en la ENEPI: 1) Cursan como lengua extranjera inglés o francés; en caso de elegir inglés, solamente les corresponde en forma obligatoria cursar un semestre, lo que es muy limitado para poder hacer lecturas de comprensión de artículos científicos en psicología, y si eligen



francés, deben cursar tres semestres obligatorios, lo que si bien les capacita para leer textos en francés, no les ayuda mucho al ingresar a la carrera de Psicología puesto que normalmente en ésta no se incluyen lecturas en esa lengua. 2) Hacia el final del segundo año, el alumno debe seleccionar las materias que cursará en relación a la carrera que piensa seguir, sólo que esta selección la hace de acuerdo con su criterio particular o por recomendaciones de profesores del propio CCH. Cabría preguntarse si las materias que elige cada alumno con entera libertad, son las más adecuadas para ingresar a la carrera de Psicología en cualquier institución de educación superior del país, o específicamente en Iztacala, en donde ya de por sí, se maneja un marco teórico único en el país (Modelo de Campo) y en consecuencia no corresponde con lo aprendido a nivel preparatoria.

#### b) La admisión del profesorado.

Al principio del inciso anterior en este capítulo, se hizo mención de que uno de los factores incidentes en el desarrollo de las actividades académicas de la Carrera y del plantel Iztacala, es el de las necesidades docentes en términos cuantitativos y sus relaciones discrepantes con las normas laborales especificadas por el Estatuto de Personal Académico. En esta sección se revisarán algunos datos de relevancia en relación con el personal académico de la escuela y posteriormente se tratará de ver el mismo rubro desde una perspectiva un tanto más amplia. Para ese fin se utilizará información producida por la administración de la escuela (ENEPI, Memorias y Prospectivas 1975-1982) y por la ANUIES (La Enseñanza Superior en México 1970-76, y Anuarios Estadísticos de 1979 a 1982). Conviene aclarar que no en todos los casos se presenta información por separado de la carrera de Psicología por no habersele encontrado desglosada por carreras, aunque además, no parecen existir razones para suponer que la situación de dicha Carrera difiera sensi-

blemente de la prevaleciente en otras de la misma escuela, puesto que el marco legal e institucional es común a todas ellas al menos a lo interno de la institución; del mismo modo se hace notar que el Cuadro 4 fué elaborado por el autor con base en los datos del Cuadro 3 con el fin de tener una visión más simplificada de las relaciones existentes entre Profesores de Asignatura y Ayudantes de Profesor, razón por la cual el citado cuadro no se encuentra en la fuente original.

Así pues, algunas de las consideraciones que pueden hacerse a partir de la información contenida en el primer grupo de cuadros son las siguientes:

- 1.- Como puede verse en los primeros dos cuadros, el número de profesores de asignatura y ayudantes de profesor interinos ha ido en aumento a excepción de los dos últimos años, fenómeno que puede explicarse al menos con base en la relativa juventud de la institución, a sus necesidades docentes y a la política de contratación practicada (Cuadros 3 y 4).
- 2.- El personal docente interino ratificado en 1982 ascendió a 1817 profesores y ayudantes; este personal docente interino podría ser considerado como población flotante o laboralmente inestable por su tipo de nombramiento. Incluso de 1980 a 1982 se observa un descenso de casi 300 de ellos y no puede asegurarse si pasaron o no a profesores definitivos o abandonaron la institución, puesto que los datos del Cuadro 5 (Profesores Definitivos) se refieren al período 1975-1982 y no exclusivamente a 1981 u 82.
- 3.- Haciendo una comparación de la relación entre profesores de asignatura y ayudantes de profesor puede observarse que de 1975 a 1982 ha existido en promedio la misma cantidad de unos y otros, incluso en 1979 había un 60% de ayudantes y un 40% de profesores. Esto sería comprensible si por cada asignatura y grupo hubiera un

PROFESORES DE ASIGNATURA Y AYUDANTES DE PROFESOR  
INTERINOS RATIFICADOS POR EL H. CONSEJO TECNICO  
1975-1982

AÑO	ASIGNATURA				AYUDANTES				TOTAL
	"A"	%	"B"	%	"A"	%	"B"	%	
1975	324	48.07	9	1.34	74	10.97	267	39.61	674
1976	448	47.16	8	.84	138	14.53	356	37.47	950
1977	686	50.48	10	.74	133	9.78	530	39.00	1359
1978	731	39.95	12	.66	144	7.86	943	51.53	1830
1979	751	39.34	11	.58	85	4.45	1062	55.63	1909
1980	1024	48.60	14	.66	65	3.08	1007	47.66	2113
1981	1088	54.65	16	.80	42	2.11	845	42.44	1991
1982	1028	56.58	15	.83	41	2.25	733	40.34	1817
TOTAL	6083	48.11	95	.75	722	5.72	5743	45.42	12643

Fuente: ENEPI, Memorias y Prospectivas 1975-1982.

\* Los porcentajes anotados en el renglón de Total son porcentajes promedio

C U A D R O 3.

PROFESORES DE ASIGNATURA Y AYUDANTES DE PROFESOR  
INTERINOS RATIFICADOS POR EL H. CONSEJO TECNICO  
1975-1982

AÑO	PROFESORES		AYUDANTES	
	Núm.	%	Núm.	%
1975	333	49.41	341	50.59
1976	456	48.00	494	52.00
1977	696	51.21	663	48.79
1978	743	40.60	1087	59.40
1979	762	39.92	1147	60.08
1980	1041	49.27	1072	50.73
1981	1104	55.45	887	44.55
1982	1043	57.40	774	42.60
TOTAL	6178	48.90	6465	51.09

C U A D R O 4.

Los datos de este cuadro resultan de la suma de las cantidades correspondientes a los Profesores y Ayudantes categorías "A" y "B" del Cuadro 3. Los porcentajes anotados - en el renglón de Total son porcentajes promedio. Los cálculos fueron hechos por el autor.

CONCURSOS DE OPOSICION ABIERTOS PARA OBTENER  
DEFINITIVIDAD CATEGORIA DE PROFESOR DE  
ASIGNATURA "A" EN LA ESCUELA 1975-1982

CARRERA	PLAZAS ABIERTAS	CONCUR- SANTES	DEFINI- TIVOS	APTOS	NO APTOS	PLAZAS DESIER- TAS	PENDIEN- TES DE DICTAM.
BIOLOGIA	95	45	32	12	1	19	44
ENFERMERIA	31	47	20	27	-	6	5
MEDICINA	201	195	101	88	6	29	71
ODONTOLOGIA	192	264	112	130	22	20	60
PSICOLOGIA	102	99	65	33	1	18	19
TOTAL	621	650	330	290	30	92	199

Fuente: ENEPI, Memorias y Prospectivas 1975-1982.

C U A D R O 5.

profesor y un ayudante, cosa que no necesariamente corres-  
ponde con la realidad. De aquí puede afirmarse que este -  
estado de cosas contraviene las disposiciones del Estatuto  
de Personal Académico de la UNAM (Art. 28) y que ade-  
más, la contribución de los ayudantes de profesor a las -  
labores docentes ha sido muy importante e incluso hasta -  
cierto punto equiparable a la de los profesores de asigna-  
tura, al menos en términos cuantitativos.

- 4.- Si una parte del personal docente abandonó la institución  
a partir de 1980, puede suponerse que estuvo integrada --  
por ayudantes, puesto que es en ellos en los que se obser-  
va particularmente el descenso.
- 5.- Tomando en cuenta exclusivamente la cantidad de Profesores  
de Asignatura "A" que había durante 1982 que es del -  
orden de los 1028 (Cuadro 3), y las plazas abiertas para

obtener definitividad que fueron 621, entonces sólo tuvo oportunidad por anticipado el 60.4% de dichos profesores para pasar a definitivos. Considerando además que esas - 621 plazas no se abrieron en 1982 sino durante el periodo 1975-82, parece correcto afirmar que el porcentaje de profesores que ha tenido oportunidad de pasar a definitivos es menor que el arriba anotado (Cuadros 3 y 5).

- 6.- A pesar de lo anotado en el punto anterior se presentaron a concurso 650 profesores cuando las plazas abiertas eran 621, quedando por tanto excluidos anticipadamente - 29 profesores.
- 7.- De los 650 profesores que concursaron 330 fueron aceptados como definitivos, lo que representa sólo el 50.7% de los profesores participantes en los concursos y el 53.1% de las plazas disponibles o abiertas.
- 8.- De esos 650 profesores participantes en los concursos, - 290 fueron declarados aptos para la docencia, es decir, el 44.6% de los concursantes y 30 fueron declarados No-Aptos para la docencia. Es importante preguntarse aquí - cuáles son los criterios para considerar que un profesor, sobre todo si ha estado laborando durante algún tiempo - en la institución, es apto o no para la docencia; parece adecuado afirmar que esa es una cuestión que debe analizarse y decidirse en los concursos de oposición para ingreso al personal docente de la escuela, y no en los concursos de oposición para profesores definitivos; asimismo es importante conocer y tener presentes las implicaciones que tiene o puede tener el ser declarado apto o no para la docencia.
- 9.- De las 621 plazas abiertas, 92 fueron declaradas desiertas y 199 pendientes de dictamen (14.8% y 32% de las plazas disponibles respectivamente). En este punto también es importante preguntarse por qué razones se declaran -- plazas desiertas y pendientes de dictamen, cuando hay -- profesores calificados como aptos para la docencia que -

- puédieran cubrir buena parte de ellas, si no es que todas.
- 10.-Particularmente en relación con la carrera de Psicología, esta misma información puede resumirse de la siguiente manera: Se abrieron 102 plazas de las cuales se otorgaron 65 definitividades (63.7%), 18 plazas quedaron desiertas (17.6%) y 19 plazas pendientes de dictamen (18.6%); se presentaron a concurso 99 profesores de los cuales 65 obtuvieron la definitividad (65.5%), 33 fueron declarados aptos para la docencia (33.33%) y uno fué declarado no apto para la docencia. Aquí conviene nuevamente tener presente lo anotado en los puntos 8 y 9.
  - 11.-En lo correspondiente a los profesores de carrera puede observarse que se abrieron 66 plazas, de las cuales 7 (10.6%) fueron de medio tiempo y 59 (89.4%) fueron de tiempo completo (Cuadro 6). También en este punto importa preguntarse por qué razones se abrieron plazas para profesores de carrera de medio tiempo; parecería lógico suponer que se requieren de tiempo completo.
  - 12.-Las 66 plazas abiertas para profesor de carrera representan sólo el 20% de los 330 profesores definitivos reunidos hasta 1982, lo que implica que el 80% de los profesores definitivos no había tenido oportunidad de aspirar a una plaza de carrera.
  - 13.-Solamente 9 profesores quedaron como definitivos, lo que equivale a sólo un 13.6% de las plazas disponibles, 29 profesores quedaron como interinos, es decir, un 43.9% de las 66 plazas disponibles, y 5 profesores quedaron por contrato. Si estas interpretaciones del Cuadro 6 son correctas, entonces nuevamente debe cuestionarse por qué razones son necesarios profesores de carrera interinos y por contrato en Iztacala si ya de por sí su número es muy limitado en ella.
  - 14.-Quedaron pendientes de dictamen 23 de los aspirantes, esto es, un 34.8% de las plazas disponibles.
  - 15.-Finalmente, en cuanto a las plazas para Técnico Académico

## PROFESORES DE CARRERA EN LA ESCUELA

NUM. DE PLAZAS	MEDIO TIEMPO	TIEMPO COMPLETO	SITUACION			DICTAMEN PENDIENTE
			DEFINIT.	INTERI.	CONTRATO	
66	7	59	9	29	5	23

Fuente: ENEPI, Memorias y Prospectivas 1975-1982.

## C U A D R O 6.

co de 1975 a 1982 se abrieron 21, se presentaron 34 concursantes, se otorgaron 8 (38.1% de las plazas abiertas), una se declaró desierta y 12 quedaron pendientes de dictamen (57.2%); en cuanto a la carrera de Psicología las plazas abiertas fueron 3, los concursantes 4, las plazas otorgadas 2, y se declaró desierta una (Cuadro 7). Aquí cuando menos cabe la observación de que para la carrera de Psicología estas cantidades son menores en comparación con las de las otras carreras, y sin embargo para todo profesor que ha trabajado en los laboratorios de Psicología Experimental Animal, es completamente evidente que existe una infinidad de carencias que podrían ser resueltas por técnicos académicos.

Es importante también tener en claro que los cálculos y las afirmaciones anotadas anteriormente en relación con las

CONCURSOS DE OPOSICION ABIERTOS PARA OBTENER  
CATEGORIA DE TECNICO ACADEMICO  
EN LA ESCUELA

CARRERA	PLAZAS ABIERTAS	CONCURSANTES	OTOR-GADAS	DESTER-TAS	DICTAMEN PENDIEN.
BIOLOGIA	13	10	1		12
MEDICINA	5	20	5		
PSICOLOGIA	3	4	2	1	
T O T A L	21	34	8	1	12

Fuente: ENEPI, Memorias y Prospectivas 1975-1982.

## C U A D R O 7.

definitividades y las plazas de carrera son desafortunadamente un tanto relativas, puesto que la información no está segmentada por años y es imposible de esta manera conocer la cantidad de profesores que reunía los requisitos señalados por el Estatuto de Personal Académico de la UNAM. Sin embargo, se mantiene el hecho de que las oportunidades han sido bastante precarias en términos generales.

Como se mencionó al principio, luego de revisar la información inherente al personal académico desde el interior de la institución, se haría una revisión contextual más amplia, es decir, se tratará ahora de ver las relaciones que existen entre la ENEP Iztacala, los planteles de Cuautitlán y Acatlán que se encuentran en la zona norte del área metropolitana en el Estado de México, y la UNAM en su conjunto. Se decidió actuar de esta manera por las siguientes razones: 1) Como se vió en la Introducción y en el primer capítulo, la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales obedeció a una serie de determinantes y objetivos que las hacen un tanto diferentes del resto de las escuelas y facultades de la UNAM, por los cuales podía esperarse que también siguieran políticas peculiares relacionadas con el personal académico; 2) se tomó como marco de comparación exclusivamente los planteles de Cuautitlán y Acatlán, porque en las fuentes consultadas se engloba la información correspondiente a los planteles de Aragón y Zaragoza dentro de los datos de la UNAM en su conjunto, por lo que hubiera sido un tanto más laborioso obtener la información de éstos por separado y de cualquier manera ya existían dos elementos de comparación; 3) se utilizaron los datos globales de la UNAM para comparar a su vez los datos de las ENEPs seleccionadas con aquella, y poder así determinar si existían diferencias importantes entre todas ellas en lo que a políticas de contratación se refiere.

La información localizada clasifica al personal académico en términos de profesores de Tiempo Completo, Medio Tiem-



po y Por Horas, así como los Totales. De acuerdo con el Estatuto de Personal Académico de la UNAM (Art. 6 Fracc. VI) un profesor de tiempo completo es aquel que labora 40 horas semanales, uno de medio tiempo es el que labora 20 horas semanales, y un profesor por horas es el que recibe una remuneración según el número de horas que trabaja semanalmente. Clasificado el personal académico de esta manera, parecería que los datos contenidos en los siguientes cuadros no corresponden con la realidad, lo que podría probablemente explicarse de alguna de las siguientes formas: 1) Que los criterios o sistemas de clasificación del personal académico manejados por la ANUIES y la UNAM son diferentes, lo cual es posible pero un tanto improbable dadas las relaciones tan estrechas que hay entre las dos y la magnitud de la UNAM en todos sentidos; 2) que los sistemas de clasificación aludidos son iguales pero todas y cada una de las dependencias de la UNAM han proporcionado informes erróneos sistemáticamente, lo que es prácticamente imposible o; 3) que gran parte del personal académico de la UNAM que podría tener nombramiento de Medio Tiempo o de Tiempo Completo, tiene nombramiento Por Horas, lo que es bastante posible y parece ser apoyado por la experiencia al menos en Iztacala, y si así es, entonces quedaría pendiente el por qué y para qué.

En vista de las diferencias numéricas naturales entre las diferentes instancias institucionales, se procedió a calcular los porcentajes correspondientes a cada una de ellas a fin de tener elementos de comparación más válidamente equiparables. Igualmente, a fin de tener un marco de referencia general de las tres ENEPs (Cuautitlán, Acatlán e Iztacala) se reunieron los datos de las tres bajo la denominación "Estado de México", por encontrarse los tres planteles en dicha entidad federativa. Asimismo se elaboró un cuadro de promedios generales de los porcentajes para tener una visión simplificada de los datos. Por último, no se incluyen datos de 1977 y 78 puesto que en apariencia la ANUIES

no los publicó, probablemente porque en ese período experimentó modificaciones de operación a lo interno.

Algunas de las observaciones más generales que pueden hacerse de esta información son las siguientes:

- 1.- En el período 1975-76 los porcentajes en los tres rubros (Tiempo Completo, Medio Tiempo y Por Horas) son bastante similares en los planteles Cuautitlán e Iztacala y ligeramente diferentes en el plantel Acatlán y en la UNAM. Estas discrepancias parecen fácilmente explicables puesto que todas las ENEPs eran de reciente creación (Cuadros 8 y 9).
- 2.- De 1979 a 1982 el plantel Cuautitlán presenta un promedio de 8.81% de profesores de Tiempo Completo, 2.46% de profesores de Medio Tiempo y 88.73% de profesores Por Horas. El plantel Acatlán tiene un 9.80% de profesores de Tiempo Completo, 4.79% de Medio Tiempo y 85.40% de profesores Por Horas. En cambio el plantel Iztacala presenta un 1.44% de profesores de Tiempo Completo, 0.13% de profesores de Medio Tiempo y 98.43% de profesores Por Horas. Todo ello en promedio durante el citado período (Cuadros 8 al 18).
- 3.- En el mismo período el renglón "Estado de México" presenta un 5.84% de profesores de Tiempo Completo, 2.15% de Medio Tiempo y 92.00% de profesores Por Horas. La UNAM por su parte tiene un 7.76% de profesores de Tiempo Completo, un 3.15% de Medio Tiempo y 89.08% de profesores Por Horas (Cuadros 8 al 18).
- 4.- En todas las instancias institucionales pueden detectarse dos tendencias generales conforme se avanza en los años: Una tendencia a aumentar los porcentajes de profesores de Tiempo Completo y de Medio Tiempo y en consecuencia otra tendencia a disminuir los porcentajes de profesores Por Horas. La instancia en la que se observan más marcadas estas dos tendencias es Acatlán y en la que se observan menos marcadas las mismas tendencias

## PERSONAL DOCENTE POR CATEGORIAS 1975-76

	TIEMPO COMPLETO	MEDIO TIEMPO	POR HORAS	TOTAL
CUAUTITLAN	8	-	404	412
ACATLAN	12	12	359	383
IZTACALA	5	2	354	361
EDO. DE MEX.	25	14	1117	1156
U N A M	492	271	10981	11744

Fuente: La Enseñanza Superior en México 1970-76, ANUIES.

## C U A D R O 8.

## PERSONAL DOCENTE POR CATEGORIAS 1975-76 (%)

	TIEMPO COMPLETO	MEDIO TIEMPO	POR HORAS	TOTAL
CUAUTITLAN	1.94	-	98.06	100.0
ACATLAN	3.13	3.13	93.74	100.0
IZTACALA	1.39	0.55	98.06	100.0
EDO. DE MEX.	2.16	1.21	96.63	100.0
U N A M	4.19	2.31	93.50	100.0

## C U A D R O 9.

Los datos de este cuadro surgen de la información que aparece en el cuadro superior. En ambos cuadros el renglón de Estado de México, re presenta los promedios de las tres ENEPs que se mencionan.

## PERSONAL DOCENTE POR CATEGORIAS 1979

	TIEMPO COMPLETO	MEDIO TIEMPO	POR HORAS	TOTAL
CUAUTITLAN	61	13	575	649
ACATLAN	76	46	647	769
IZTACALA	10	-	1005	1015
EDO. DE MEX.	147	59	2227	2433
U N A M	1040	476	11327	12843

Fuente: Anuario Estadístico 1979, ANUIES.

## C U A D R O 10.

## PERSONAL DOCENTE POR CATEGORIAS 1980

	TIEMPO COMPLETO	MEDIO TIEMPO	POR HORAS	TOTAL
CUAUTITLAN	83	16	849	948
ACATLAN	114	57	1133	1304
IZTACALA	25	4	1850	1879
EDO. DE MEX.	222	77	3832	4131
U N A M	1240	529	16054	17823

Fuente: Anuario Estadístico 1980, ANUIES.

## C U A D R O 11.

La información de estos dos cuadros fué tomada directamente de la fuente. En ambos el renglón de Edo. de Méx., representa la suma de las -- tres ENEPs que se mencionan.

## PERSONAL DOCENTE POR CATEGORIAS 1979 (%)

	TIEMPO COMPLETO	MEDIO TIEMPO	POR HORAS	TOTAL
CUAUTITLAN	9.40	2.00	88.60	100.0
ACATLAN	9.88	5.98	84.14	100.0
IZTACALA	0.99	-	99.01	100.0
EDO. DE MEX.	6.04	2.43	91.53	100.0
U N A M	8.10	3.70	88.20	100.0

C U A D R O 12.

Los datos de este cuadro surgen de la información que aparece en el Cuadro 10. Los cálculos fueron hechos por el autor.



U.N.A.M. CAMPUS  
IZTACALA

IZT. 1000234

## PERSONAL DOCENTE POR CATEGORIAS 1980 (%)

	TIEMPO COMPLETO	MEDIO TIEMPO	POR HORAS	TOTAL
CUAUTITLAN	8.75	1.69	89.56	100.0
ACATLAN	8.74	4.37	86.89	100.0
IZTACALA	1.33	0.21	98.46	100.0
EDO. DE MEX.	5.38	1.86	92.76	100.0
U N A M	6.96	2.97	90.07	100.0

C U A D R O 13.

Los datos de este cuadro surgen de la información que aparece en el Cuadro 11. En estos dos cuadros el renglón de Edo. de Méx., representa los promedios de las tres ENEPs que se mencionan. Los cálculos fueron hechos por el autor.

## PERSONAL DOCENTE POR CATEGORIAS 1981

	TIEMPO COMPLETO	MEDIO TIEMPO	POR HORAS	TOTAL
CUAUTITLAN	87	30	840	957
ACATLAN	121	53	1111	1285
IZTACALA	30	2	1840	1872
EDO. DE MEX.	238	85	3791	4114
U N A M	1207	449	14227	15883

Fuente: Anuario Estadístico 1981, ANUIES.

## C U A D R O 14.

## PERSONAL DOCENTE POR CATEGORIAS 1982

	TIEMPO COMPLETO	MEDIO TIEMPO	POR HORAS	TOTAL
CUAUTITLAN	85	32	946	1063
ACATLAN	157	66	1183	1406
IZTACALA	38	4	2021	2063
EDO. DE MEX.	280	102	4150	4532
U N A M	1603	594	16910	19107

Fuente: Anuario Estadístico 1982, ANUIES.

## C U A D R O 15.

La información de estos dos cuadros fué tomada directamente de la fuente. En ambos el renglón de Edo. de Méx., representa la suma de las tres ENEPs que se mencionan.

## PERSONAL DOCENTE POR CATEGORIAS 1981 (%)

	TIEMPO COMPLETO	MEDIO TIEMPO	POR HORAS	TOTAL
CUAUTITLAN	9.09	3.13	87.78	100.0
ACATLAN	9.42	4.12	86.46	100.0
IZTACALA	1.60	0.11	98.29	100.0
EDO. DE MEX.	5.78	2.07	92.15	100.0
U N A M	7.60	2.83	89.57	100.0

## C U A D R O 16

Los datos de este cuadro surgen de la información que aparece en el Cuadro 14. Los cálculos fueron hechos por el autor.

## PERSONAL DOCENTE POR CATEGORIAS 1982 (%)

	TIEMPO COMPLETO	MEDIO TIEMPO	POR HORAS	TOTAL
CUAUTITLAN	8.00	3.01	88.99	100.0
ACATLAN	11.16	4.70	84.14	100.0
IZTACALA	1.84	0.19	97.97	100.0
EDO. DE MEX.	6.18	2.25	91.57	100.0
U N A M	8.39	3.11	88.50	100.0

## C U A D R O 17

Los datos de este cuadro surgen de la información que aparece en el Cuadro 15. En estos dos cuadros el renglón de Edo. de Méx., representa los promedios de las tres ENEPs que se mencionan. Los cálculos fueron hechos por el autor.

## PROMEDIOS DE LOS PORCENTAJES.

	TIEMPO COMPLETO	MEDIO TIEMPO	POR HORAS
CUAUTITLAN	8.81	2.46	88.73
ACATLAN	9.80	4.79	85.40
IZTACALA	1.44	0.13	98.43
EDO. DE MEX.	5.84	2.15	92.00
U N A M	7.76	3.15	89.08

## C U A D R O 18

Los datos de este cuadro son los promedios de los porcentajes de los cuadros anteriores. Los cálculos fueron hechos por el autor.

es Iztacala; incluso ésta última difiere notoriamente de todas las demás en prácticamente todos los casos -- (Cuadros 8 al 17).

- 5.- En vista de todo lo anterior parece adecuado afirmar -- por una parte que, puesto que las tendencias y porcentajes concretos corresponden en mucho con los de la -- UNAM en su conjunto, no se han desarrollado hasta el -- momento políticas de contratación diferentes entre ésta y las ENEPs; por otra parte, que exclusivamente el plantel de Iztacala ha seguido directrices distintas y no parecen existir condiciones objetivas que lo justifiquen.

Ya en trabajos anteriores se han señalado muchas razones prácticas, psicológicas y de justicia por las cuales -- el plantel Iztacala debería revisar la situación laboral -- de su personal docente de una manera amplia (Rodríguez, -- 1980; Velasco, 1980). Resta aquí insistir en que si bien,



mucho de lo que ocurre en las instituciones de educación superior obedece a decisiones muy definidas del Estado, la ENEPI ha seguido una política altamente restrictiva en cuanto a la movilidad de su personal académico, que no parece originarse en razones de política de alto nivel, que no responde a las necesidades y posibilidades de la institución y que sólo tiene repercusiones desfavorables para ella y para su personal docente.

c) La capacitación del profesorado.

Hablar de la capacitación del profesorado implica aludir casi directamente al tema de la calidad de la enseñanza y estos dos asuntos tampoco son privativos de la ENEPI. Aunque en este momento no se hará mayor énfasis sobre ellos con amplitud, porque serán tratados en el siguiente capítulo, baste por ahora señalar que tanto por parte del Estado como por parte de la UNAM, se han producido en distintos momentos y sobre todo en los años más recientes, pronunciamientos sobre la preocupación por aumentar la calidad de la enseñanza, cuyas justificaciones son diversas y también se analizarán posteriormente con mayor detalle.

Algunas de las principales acciones y pronunciamientos que se han producido dentro de la ENEPI y de la carrera de Psicología, en relación con la capacitación del personal docente podrían resumirse de la siguiente manera: Desde que se diseñó la estructura organizacional de las ENEPs se previó la existencia de unidades dedicadas a la tecnología educativa y a la formación docente, en la ENEPI se creó en 1975 la Unidad de Formación Docente y Tecnología Educativa, que para 1979 se convirtió en la Sección de Formación Docente del Departamento de Pedagogía (ENEPI, Memorias y Prospectivas 1975-1982); se diseñó y empezó a funcionar el Programa de Formación Docente de la ENEPI con una especificación de las áreas que debía cubrir (Furlán, 1977); para la carrera de Psicología se especificaron los

problemas fundamentales del ejercicio docente y los mecanismos de adecuación de las características de dicho personal a las del currículum de Psicología (Ribes, 1977, 1978; Rodríguez, 1980) y posteriormente se hicieron algunas sugerencias complementarias a los mencionados mecanismos (Flores, 1980a; Ribes y Fernández, 1980). Desafortunadamente no siempre lo que se planea corresponde con lo que se realiza, y así, una serie de dificultades de índole administrativa disminuyeron notoriamente los resultados del Programa arriba citado (ENEPI, Memorias y Prospectivas 1975-1982); la carga de trabajo, escasa participación, excesiva atención a asuntos administrativos con la consecuente monotonía de las reuniones, ausentismo, desconocimiento de los objetivos y actividades a cumplir (Rodríguez, 1980), el descuido de la formación de los repertorios correspondientes a la transmisión de conocimientos y habilidades del profesor hacia los alumnos (León y Montiel, 1980) y la inexistencia de una evaluación de los cursos de formación (Flores, 1980a), dieron como resultado que la capacitación del personal docente se encuentre en un estado de gran abandono.

Además de que la exposición de las dificultades encontradas y citadas en el párrafo anterior, sugiere algunas de las modificaciones necesarias, es importante enfatizar algunas otras que se han propuesto: Es necesario cuestionarse si realmente los programas de capacitación del personal docente están diseñados de tal forma que preparen a los ayudantes y profesores que necesita el currículum de Psicología en Iztacala, e igualmente se requiere definir con claridad los objetivos y las habilidades correspondientes a los programas, así como a los ayudantes y profesores, incluso por área (Flores, 1980a); puesto que las actividades de investigación forman parte de la capacitación del personal docente, ellas debieran incluir los problemas que se encuentren en cada situación de enseñanza y las experien

cias de los egresados, además debieran efectuarse tareas de evaluación continua que permitieran una retroalimentación efectiva, y debiera promoverse la integración de una cantidad mayor de profesores a los programas de maestría de la ENEPI (León y Montiel, 1980); otra buena opción en ese sentido pudiera ser la formulación de un programa de formación docente independiente de la elaboración y revisión de programas y de acuerdo a las necesidades de cada profesor (Flores, 1980b); finalmente, Stens (1977) propuso una serie de características que debiera reunir un buen programa de capacitación docente y que no han sido tomadas en cuenta hasta ahora a pesar de que pudieran tener efectos altamente favorables. Sin embargo, es fundamental estar claros en que todas estas son actividades que sólo pueden ser desarrolladas por los profesores de la escuela y también es responsabilidad de los docentes efectuarlas sin caer en el idealismo de que el sistema se autocorregirá por sí sólo.

Indiscutiblemente, la serie de trabajos citados hasta aquí incluye una cantidad elevada de análisis y proposiciones, la mayoría de las cuales han quedado en el olvido sin que exista una explicación lógica y aceptable a simple vista. Adicionalmente podría agregarse que: ① El principal problema de los programas destinados a la capacitación del profesorado, probablemente radica en que no han contado con mecanismos que garanticen su ejecución eficaz; ② no ha existido un mecanismo de evaluación continua y sistemática de los mencionados programas, que permitiera llevar a cabo las modificaciones necesarias en el momento conveniente; ③ la atención excesiva proporcionada a diversas actividades ha provocado que los seminarios de formación continua se conviertan en "reuniones de información continua", y tal vez amenace incluso con su extinción por ausentismo y 4) tal vez un porcentaje elevado de los profesores, ni siquiera conoce cuáles son las diferentes modalidades por

las cuales se supone que debieran mejorarse como docentes, y mucho menos cuáles son los objetivos de cada una de ellas. Además, así como estos son problemas que requieren urgente atención, también es importante partir del hecho de que no basta con una "solución" superficial de ellos si no que se requiere de un análisis profundo de las razones por las cuales estas irregularidades o deficiencias se han presentado.

Por último, y para insistir en la importancia de contar con un sistema de evaluación de los programas de capacitación del personal docente en la ENEPI, se entiende que esa capacitación o superación de los docentes debe darse a través del Programa de Formación Docente, los Seminarios de Formación Continua, los Cursos y Seminarios de Actualización, el Programa de Formación Docente en Ciencias Básicas y los Programas de Investigación Troncales (Fernández y Furlán, 1982). Ahora bien, ¿se sabe cuáles han sido los resultados de cada uno de ellos? ¿se conocen las principales deficiencias y méritos de cada uno de ellos o de todos en su conjunto? ¿existe información del impacto que tienen si así es, sobre las actividades docentes en la licenciatura? Con toda seguridad esta inexistencia de sistemas de evaluación tiene repercusiones muy importantes en la institución que casi siempre pasan desapercibidas para muchos. De ello tratará con mayor detalle el siguiente capítulo.

### CAPITULO III. LA EVALUACION CURRICULAR.

#### a) Funciones y criterios de la evaluación.

Como se mencionó en la última parte del capítulo segundo, una preocupación presente en el Estado y en la UNAM en fechas relativamente recientes ha sido la de la calidad de la educación, y ésta en última instancia puede ser juzgada por la vía de la evaluación de los currícula o de los aspectos curriculares que se consideren pertinentes, pertinencia que a su vez se debe explicitar en el concepto de calidad de la educación, y en la formulación de un marco de referencia con el cual comparar los resultados de las evaluaciones que se practiquen. Esa preocupación se reflejó también desde hace años en la ENEPI y en la carrera de Psicología en particular, dando origen a las proposiciones y realizaciones que a continuación se anotan.

Uno más de los aspectos fundamentales del Plan Modular de la Carrera de Psicología en su implementación era el de su "calibración y evaluación continuas". Para poder llevarlas a cabo se propuso tomar dos opciones que serían complementarias y no excluyentes, es decir, desde su interior y desde el exterior. Desde el interior del currículum se propuso la realización de ocho tipos de actividades o tareas de evaluación que abarcaban: 1) La integración de los diferentes módulos; 2) revisión y actualización de bibliografías, equipos y servicios; 3) las secuencias de tareas; 4) adecuación de las tareas a los objetivos modulares y profesionales; 5) el ajuste de los criterios de evaluación a los objetivos por unidad y módulo; 6) la práctica docente; 7) al profesorado mismo y; 8) los factores curriculares y extracurriculares que afecten al aprendizaje del estudiante. Desde el exterior se propuso la evaluación del currículum en comparación con otros programas que debía efectuarse en tres renglones que eran los de Costos, Eficiencia y Eficacia (Ribes, 1977, 1978). Desde el punto de vista de Costos

*Inclusión  
módulo*

*Calidad  
E*

se efectuaron comparaciones entre el costo por alumno de -  
Psicología en Iztacala, en la Facultad de Psicología de --  
Ciudad Universitaria y en el alumno promedio de la UNAM; -  
en el renglón de Eficiencia (entendida como funcionamiento  
del programa) se señaló como requisito que la pérdida de -  
recursos fuese baja (deserción del 10% máxima) y que permi-  
tiera la detección de fallas en su funcionamiento (que fue-  
ra autocorrectivo); y en el renglón de Eficacia, ésta de-  
pendía de que el programa cumpliera con los objetivos for-  
mulados y que por lo tanto, los estudiantes y profesores -  
adquirieran los repertorios y destrezas especificados (Ri-  
bes, 1978).

Independientemente de otras consideraciones que se ha-  
rán con posterioridad, si bien puede sostenerse que las --  
ocho tareas de evaluación especificadas son ciertamente ne-  
cesarias y bastante comprehensivas, no puede defenderse --  
del mismo modo que se hayan efectuado y que su realización  
reuna los requisitos de desear en cuanto a continuidad, so-  
lidez metodológica, retroalimentación al sistema, etc. Lo  
mismo puede afirmarse al hablar de la evaluación del currí-  
culum en comparación con otros programas, de la cual, sólo  
se hicieron algunas estimaciones que pueden calificarse co-  
mo preliminares y que abarcan hasta 1977, además de que --  
los marcos de referencia tomados y los juicios expresados  
tienen una solidez relativa sobre todo en lo que respecta  
al renglón Eficacia (Ribes, 1978). En otras palabras, por  
el sólo hecho de que las tareas de evaluación curricular -  
no han sido continuas, se tiene un gran desconocimiento de  
la situación imperante en la carrera de Psicología hasta -  
la actualidad.

Durante mucho tiempo ha sido claro y evidente que la  
evaluación curricular debe efectuarse en todo momento y no  
ser considerada o aparecer como un accidente, y que la fun-  
ción de la evaluación es la retroalimentación del proceso  
de enseñanza-aprendizaje (Zúñiga, 1978); que la riqueza y

vitalidad de un currículum radican en su continua actualización, en el continuo redefinir cada una de sus instancias sobre la base de la experiencia y la reflexión científica (Furlán, 1978); que deben realizarse esfuerzos en el sentido de la congruencia con lo previsto, es decir, del cumplimiento de lo planeado y que aún quienes no participaron en la elaboración del currículum deben tener la iniciativa de comprenderlo y juzgarlo con profundidad -- (Furlán, 1981); y que además, las decisiones tomadas en la etapa de planificación deben influir sobre las que se tomen en la etapa de implementación, cuyos resultados deben llevar a una revisión de los planes hechos anteriormente, todo lo cual, si se hace de una manera sistemática y programada, implica que se está empleando un sistema de evaluación autocorrectivo, además de que tal sistema es importante al menos por tres razones: a) porque ningún sistema de enseñanza es perfecto; b) porque la etapa de implementación de un programa trae consigo problemas de tipo práctico que hay que resolver y ajustar y; c) porque las necesidades del medio social son cambiantes y hacen necesario un "rejuvenecimiento" de cualquier sistema de enseñanza (Backhoff, 1980).

No obstante, parece completamente justificado sostener que un problema fundamental de la evaluación curricular en Itzacala dentro de la carrera de Psicología ha sido el de su total falta de continuidad, es decir, que la evaluación más bien ha sido sólo un accidente en el desarrollo de la Carrera que ha respondido a circunstancias o situaciones coyunturales que han sido resueltas por medio de ella. Así tenemos que en 1979 se produjo una situación problemática en la Carrera determinada por el sistema de seriación vigente hasta entonces, que fué resuelta con la formación de una Comisión Paritaria de profesores y alumnos de la cual surgió un nuevo modelo de seriación de asignaturas (Informe de las Actividades y Conclusiones de

Actualización  
curricular

la Comisión Paritaria, 1979), aunque en esa ocasión sólo se sometió a análisis y modificación un aspecto curricular mas no el currículum completo. Además, parece haber sido la única ocasión en que se formó una comisión paritaria -- que evaluara el currículum, cuando se suponía que ese mecanismo sería utilizado en forma periódica en los diferentes cursos y áreas de la Carrera para permitir la participación efectiva de toda la comunidad académica (Ribes, 1978). Asimismo, en 1980 se efectuó el Primer Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curricular de la Carrera de Psicología, que parece haberse producido como una consecuencia secundaria y un tanto tardía del "problema de la seriación", y en este caso como respuesta a la inquietud del profesorado de la Carrera por exponer y analizar diversas dificultades, incongruencias y problemas encontrados entre el plan de estudios y la práctica docente; sin embargo las repercusiones que ha tenido ese evento parecen bastante limitadas o al menos no han sido evaluadas con profundidad. Es decir, ambos eventos son casi los únicos y prácticamente los más importantes, y la evaluación curricular vuelve a ser inexistente.

Más aún, en el mismo Coloquio efectuado en 1980 fueron muchos los análisis, las objeciones, las críticas y las proposiciones o alternativas que se presentaron, y si se hiciera una lista de ellas y se les tratara de encontrar reflejadas en la práctica docente actual, casi no podría localizárseles, por lo que podría preguntarse ¿qué pasa o qué pasó con ellas? Tal vez pudieran ser dos las respuestas a esta pregunta: (1) Por haber sido prácticamente el primer evento de esa naturaleza, por la magnitud del tema a analizar, incluso por descuido de los profesores, etc., no fué posible realizar una evaluación curricular suficientemente comprehensiva, profunda y fundamentada que diera pauta a modificaciones curriculares sustanciales (y en la siguiente parte de este capítulo se proporcionan elementos



que pudieran sostener que así fué hasta cierto punto) y/o; (2) si bien la virtual inexistencia de estructuras jerárquicas del aparato administrativo y de las que generan las cátedras, permitió el establecimiento de innovaciones académicas en Iztacala (Fernández y Furlán, 1982), esas estructuras jerárquicas ya se habían formado y consolidado y limitaban en mayor o menor grado la modificación de dichas innovaciones académicas establecidas. Probablemente lo que ocurrió fué una combinación de ambos factores simultáneamente.

Si a fin de cuentas, un problema crucial de la evaluación curricular ha sido su carencia de continuidad, una medida de utilidad sería la realización de eventos anuales o semestrales con esa finalidad, por ejemplo, que permitieran darle una continuidad, una programación o estructuración, la fijación de metas u objetivos concretos a corto y a largo plazo, la oportuna verificación del cumplimiento parcial o total de ellos, etc., teniendo además presente que el sistema no puede autocorregirse aunque se diga que es autocorrectivo, sino que es responsabilidad de todos los profesores, ayudantes de profesor y alumnos, en forma conjunta o independiente, evaluar la actividad de la enseñanza-aprendizaje y contrastarla con el plan de estudios para verificar su grado de correspondencia, y así modificar las actividades, los criterios, los mecanismos, el plan de estudios, etc., según resulte necesario.

#### b) Concepto de evaluación e implicaciones.

Al inicio de este capítulo se hizo mención de que tanto en la UNAM como por parte del Estado se ha evidenciado la existencia de una preocupación por la calidad de la educación. Esa preocupación se ha visto justificada desde la perspectiva de que el crecimiento y expansión del sistema educativo tiene como consecuencia un deterioro en el nivel educativo, además de que en tanto se satisfacen determina-

das metas cuantitativas se plantea como prioritaria la elevación de la calidad académica; la posición adoptada por el Estado sobre este particular puede verse con bastante claridad en un documento de la Secretaría de Educación Pública titulado "Metas del Sector Educativo 1979-82", en el que se plantea como uno de los objetivos programáticos elevar la calidad de la educación con mejores planes y programas de estudio, contenidos y métodos adecuados, material didáctico, desarrollo de tecnología educativa, evaluación del rendimiento escolar, instalaciones adecuadas y sobre todo con maestros más capacitados; como una coincidencia curiosa y nuevamente dentro del seno de la ANUIES, se aprobó en julio de 1981 un documento con el título "Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos Generales para el Período 1981-91" cuyas prospectivas en cuanto a la calidad de la educación corresponden en mucho con las arriba anotadas (Arredondo, 1983).

De estas aseveraciones hay tres observaciones que pueden hacerse: En primer lugar, el que se afirme que la expansión del sistema educativo tiene como consecuencia un deterioro en el nivel educativo, es algo que no necesariamente corresponde con la realidad, que en todo caso es una impresión de sentido común que nace a consecuencia de la politización de la comunidad académica particularmente de la UNAM, y que para sostenerse estaría sujeta a una evaluación profunda y comparativa de diferentes instituciones de educación superior; en segundo lugar, las medidas planteadas para elevar la calidad de la educación implican el entender a la educación como un simple proceso de transmisión de conocimientos que puede ser ejecutado o mejorado a través del desarrollo de tecnología educativa, cuando realmente la educación es un proceso social complejo que se da en conjunción con otros procesos y fenómenos sociales y que no se produce sólo en las aulas (Arredondo, 1983); en tercer lugar, puede deducirse que a través de la ANUIES tam-

bién se regula y determina, por parte del Estado, el funcionamiento de los programas en curso y las modalidades de ajuste o reorientación que deban establecerse en correspondencia con las metas gubernamentales, que son las de un desarrollo eficientista a todos niveles.

Consecuencias de esa posición adoptada a nivel estatal y promovida por la ANUIES, son la creación de órganos institucionales dentro de la UNAM como el Centro de Didáctica, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza y posteriormente el Centro de Investigación y Servicios Educativos y el Centro Universitario de Producción de Recursos Audiovisuales, así como el Departamento de Pedagogía con sus diversas Secciones dentro de la ENEPI, al igual que el desarrollo de criterios y mecanismos de evaluación curricular en los planes de estudio del mismo plantel. Esto no significa que deban abandonarse los esfuerzos por efectuar una evaluación curricular continua y sistemática, si no más bien, implica que debe tenerse presente la necesidad de someter a análisis el concepto de educación que sustenta el quehacer docente dentro del plantel y de la carrera de Psicología, así como los mecanismos y criterios de evaluación correspondientes, enfocando la atención por lo tanto, sobre la significatividad y el impacto que a nivel social tiene o debe tener la actividad profesional del psicólogo.

Por otro lado, hacia el final de la sección anterior se hizo mención también, de que tal vez puede sostenerse que la evaluación curricular independientemente de su carencia de continuidad, no ha sido suficientemente comprensiva, profunda y fundamentada. Esta aseveración tiene que ver con aspectos de tipo metodológico originados en una imprecisión de concepto. Si se analiza la totalidad de los trabajos de evaluación curricular o de aspectos curriculares publicados desde 1977 hasta la actualidad, se encontrará que la mayor parte de ellos contienen una se--

rie de apreciaciones subjetivas en torno a la experiencia cotidiana del quehacer docente y de la implementación del plan de estudios, que si bien tienen mucho de análisis y - reflexión científica, no tienen un concepto claro de lo -- que entienden por evaluación y/o simplemente no lo han explicitado con claridad: en otras palabras, así como en pá- *Antiguas*  
rrafos anteriores se ve que un determinado concepto de edu-  
cación dió origen a una serie de acciones encaminadas a au-  
mentar la calidad de ella, así también, la carencia de un  
concepto claro y preciso de evaluación es lo que ha dado -  
pauta al tipo de trabajos de evaluación curricular existen-  
tes.)

Llevando las cosas un tanto al extremo, pareciera que los profesores de la Carrera en un momento dado son psicólogos y en cuanto empiezan a ser profesores dejan de ser - psicólogos, o se olvidan de que lo son; durante mucho tiem po y a través de muchos trabajos puede observarse un virtual olvido de la infinidad de técnicas y métodos de estudio producidos y utilizados por la psicología, al menos en cuanto se trata de la actividad de evaluación curricular.)

Es necesario que se conceptualice y se maneje el fenómeno enseñanza-aprendizaje como un evento psicológico más, contar con una definición de evaluación, aplicar la metodo logía científica disponible en el proceso de enseñanza- -- aprendizaje y en el de la evaluación curricular, y luego - de tener los resultados de tal evaluación, efectuar un aná lisis de ellos para después proponer y realizar las modifi caciones necesarias. En ese sentido, puede conceptualizarse y tratarse al fenómeno enseñanza-aprendizaje como un -- evento psicológico en tanto que es conductual y de naturaleza eminentemente social; puede definirse a la evaluación como "el proceso científico mediante el cual, se formulan juicios para valorar cuantitativa y cualitativa (sic) el grado en que se logran las metas propuestas, utilizando normas o criterios establecidos en función del propósito que se tie

ne... la diferencia entre medición y evaluación radica en que la medición proporciona datos que por sí mismos tienen poco sentido y la evaluación implica la formulación de juicios de valor en base a la interpretación de esos datos y en función de una norma o criterio establecido" (Aparicio, 1980), visto así, resulta que la mayor parte de los trabajos hasta ahora publicados presentan una serie de juicios sin los resultados de una medición que los apoye; puede utilizarse la metodología científica en la ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje y sobre todo en la evaluación curricular o de aspectos curriculares (definir el sujeto u objeto de estudio, realizar una medición antecedente, probar determinadas variables, realizar una estimación o medición posterior, etc.); una vez obtenidos determinados resultados, hacer una serie de juicios de valor (evaluación) que lleven a la optimización de las definiciones, los mecanismos, los instrumentos, etc.

Como ejemplos de trabajos de evaluación curricular que se han efectuado y que corresponden con los lineamientos arriba enunciados en mayor o menor grado, pueden citarse casi exclusivamente tres: Uno de ellos (Rueda, 1980) -- llevado a cabo entre 1977 y 78 que desafortunadamente carece de una especificación detallada de los procedimientos empleados, que presenta aspectos a evaluar tal vez demasiado amplios y que parece haber evaluado sólo opiniones en relación con los puntos del currículum incluidos: otro que parece haber fallado en los criterios de selección y el tamaño de la muestra empleados (Romano y Hick, 1980); y un tercero, llevado a cabo con mucha mayor pulcritud metodológica (Brener, Covarrubias y Desatnik, 1980). Estos tres ejemplos muestran que es posible llevar a la práctica una labor evaluativa del currículum todavía más profunda, científica y fructífera.

c) La comunidad de la Carrera y su participación.

En la sección anterior se hizo notar que a pesar de - que el currículum contemplaba desde un principio la necesidad de contar con un sistema de evaluación continuo y auto correctivo y se habían planteado algunos mecanismos por me dio de los cuales ese sistema de evaluación se llevaría a la práctica, todo esto quedó sólo a nivel de proyecto es- crito. Esta carencia tuvo como consecuencia primera el -- *Solo la* "problema de la seriación" de 1979 que se resolvió por con *Seriación* ducto de una Comisión Paritaria; sin embargo, desde el mo- *delo* mento en que los alumnos iniciaron el movimiento, el cuer- po administrativo y el profesorado de la Carrera manifesta- ron su oposición. Además la formación de esa Comisión obede- ció más a la necesidad de terminar con la presión ejerci- da por el estudiantado que a una intención de iniciar una evaluación curricular sistemática, y así, se sometió a aná- lisis y modificación exclusivamente el modelo de seriación pero no otros aspectos del currículum.

Probablemente como una consecuencia de los aconteci- mientos antes mencionados, así como por las experiencias - acumuladas en tres años de implementación del plan de estu- dios modular, la planta docente se percató de la necesidad de someter a análisis y evaluación el currículum en su to- talidad, lo que llevó a la realización del Coloquio mencio- nado anteriormente y verificado en 1980. Sin embargo, aun- que éste se efectuó y se expresó la necesidad y la inten- ción de llevar a cabo eventos de la misma naturaleza con - el fin de que la evaluación fuera continua, ni el aludido Coloquio tuvo muchas repercusiones en la vida académica de la Carrera ni se produjeron en forma más o menos inmediata acciones adicionales de evaluación, situación un tanto des- concertante, puesto que aunque se publicó convocatoria pa- ra un segundo coloquio, no hubo respuesta por parte de los estudiantes y profesores. En cambio lo que sucedió fue que prácticamente sin previo análisis por parte de los profesos

res, la Coordinación de la Carrera intentó fusionar las -- Areas de Psicología Social Teórica y Psicología Social -- Aplicada, lo que provocó el descontento de aquéllos, des-- contento probablemente explicable porque ya para entonces cada una de las Areas funcionaba con bastante autonomía y - tal vez se vieron afectados intereses y/o privilegios que se habían o se han venido creando con el tiempo.

Derivadas de lo anterior se gestaron acciones que -- llevaron a la realización de las "Primeras Jornadas Acadé-- micas sobre las Perspectivas de Cambio Curricular", convo-- cadas por el Colegio de Profesores e incorporando también la participación activa de los alumnos de la Carrera, y - en las que se hicieron muchos análisis y proposiciones pe-- ro de las que no surgió ninguna alternativa estructurada y sólo se notó una marcada insistencia sobre el pluralis-- mo, término que fué empleado con diferentes acepciones -- por lo que se diluyó su sentido exacto. Aquí parece de in-- terés preguntarse si este evento tuvo relación y continui-- dad con el Coloquio de 1980, si tuvo la misma seriedad y los mismos o mayores frutos, si realmente se tenía inte-- rés por llegar a productos concretos, si se disfrazaron o no intereses de los profesores y/o de la Coordinación, y si efectivamente los alumnos tenían interés por partici-- par.

A partir de ese momento se produjo una mayor indepen-- dencia de las Areas entre sí y con respecto a la Coordina-- ción, en tanto que la Coordinación en términos reales fué siendo cada vez más ignorada por aquéllas con una paulati-- na pérdida de sus funciones, y así se llegó hasta el año de 1982, en que a instancias de la Dirección de la Escue-- la se promovió la creación de una comisión de evaluación curricular para la Carrera de Psicología, a lo que la -- Coordinación respondió en marzo del mismo año, con una -- propuesta bastante detallada de procedimiento para imple-- mentar la revisión curricular de la misma Carrera, pro--

puesta que parecía gozar de cierto grado de aceptación entre los profesores pero que fué rechazada por la nueva administración de la escuela, bajo el argumento de que la nueva administración tenía el derecho de juzgar y elegir los medios que considerase más convenientes para atender las necesidades del plantel, sobre todo cuando la propuesta aludida había demostrado su inoperancia en las condiciones imperantes en la Carrera, y citando como ejemplo de ello que el Colegio de Profesores tenía problemas de organización y por tanto no podría tener una adecuada representación en la comisión contemplada por la propuesta en cuestión (Respuesta de la Coordinación, agosto de 1983). Desafortunadamente, esa no fué tal vez la mejor decisión que se hubiera podido tomar en ese momento, ya que el clima en la comunidad de la Carrera parecía favorable a la propuesta y si bien era cierto que el Colegio tenía dificultades, de no haberse frenado el proceso hubiera sido responsabilidad del Colegio contar o no con la representación adecuada, y al menos de esa manera no se le podría imputar responsabilidad a la administración de la escuela; del mismo modo que si los alumnos, por ejemplo, tampoco hubieran podido tener una representación adecuada para dicha comisión, hubiera sido responsabilidad de ellos y de nadie más y sólo ellos deberían asumir las consecuencias de sus errores o de su negligencia. Se hace imperativo también aquí cuestionarse si no había otras razones por las cuales el proceso fué frenado además de las explicitadas arriba, e incluso si verdaderamente existe interés por efectuar una revisión curricular profunda.

A estas alturas se produjo un repliegue y un silencio que prácticamente fué roto hasta que la Coordinación propuso a principios de 1983 un Programa de Acción de la Carrera de Psicología, que incluía entre otros aspectos los de un ajuste y una revisión curricular, que en general consideraba aspectos positivos y necesarios pero que también di

(García)  
 de la  
 institución

↓

(García)

↓



fería en mucho del sentido de la propuesta del año anterior, la ignoraba en términos estrictos, y tal vez pueda deducirse que estuvo matizada por el cariz que tomó la nueva administración (cariz que corresponde también con la política gubernamental expresada por ejemplo en la política salarial y en la descentralización de la Normal Superior de Maestros durante 1983). A este Programa la comunidad de la Carrera respondió de diversas formas que iban desde el apoyo total hasta la oposición a sus puntos sustanciales, con un predominio marcado de la última; en esa oposición se traslucen y en algunos casos hasta se explicitan las afectaciones que ese Programa implicaría para determinados intereses en las Areas y que se verían resguardados, en tanto se mantenga el grado de autonomía que han alcanzado las Areas con el tiempo. No obstante, la Coordinación hizo un segundo llamado a la comunidad de la Carrera (Respuesta de la Coordinación, Agosto de 1983) en el que básicamente presenta nuevos aspectos y argumentos, y reafirma su posición en relación con los puntos sustanciales del Programa, a lo cual, la comunidad respondió con un silencio prácticamente total.

Por otro lado, independientemente de todo este proceso, la administración de la escuela ha estado promoviendo un Sistema General de Evaluación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (S.G.E.E.N.E.P.I.), que es para todo el Plantel, no propugna por la evaluación de los planes de estudio y en cambio sólo tiene utilidad con fines de control y responde a los intereses gubernamentales de eficiencia y productividad. Nuevamente este Sistema no constituye una iniciativa exclusiva de la administración de la Escuela y en consecuencia no responde a determinantes locales; nace de la "revolución educativa" proclamada por el régimen del Presidente De la Madrid y del documento titulado "Evaluación y Marco de Referencia para los Cambios Académico-Administrativos", aprobado por el H. Conse-

Guerra  
Mortuaria

X  
↓

jo Universitario el 8 de diciembre de 1983 y por medio del cual la UNAM se ajusta una vez más a la dirección señalada por el Estado.

*Alumno*  
*Activo*

A la luz de toda esta serie de acontecimientos parece completamente justificado afirmar que la participación de la población estudiantil en todo lo relacionado con la revisión curricular ha sido casi inexistente, el alumno se limita a vivir o sobrevivir el currículum pero no cuestiona de una manera seria sus características e incluso sus deficiencias, y que son en consecuencia, la planta docente y la administración, quienes determinan todo lo referente a la formación profesional de los estudiantes a pesar de ser éstos los más afectados en forma directa y trascendente; así entonces, los alumnos deben caer en la cuenta de que tienen la posibilidad de intervenir de una manera activa en su formación y en la manera en que esa formación puede darse; no obstante si se parte del principio de que la participación estudiantil es importante y se tiene la experiencia de que aquella no se ha dado, salta a la vista la necesidad de buscar y analizar los determinantes de la apatía de los alumnos si es que así se le puede llamar.

La planta docente y la administración de la escuela han sido los agentes más activos en la determinación de las características curriculares, sean positivas o negativas, y en estas dos instancias el paso del tiempo ha posibilitado la formación de jerarquías y estructuras de poder y privilegios que en ciertos aspectos son contrarios entre sí, y que han llevado a un estado de estancamiento virtual como fenómeno político y al mismo tiempo en lo que se refiere a la revisión curricular, con la salvedad de que la administración tiene respaldos y compromisos tácitos con un aparato gubernamental más amplio, que limita el margen de acción de la planta docente y de los estudiantes.

Una de las cuestiones en las cuales este estado de cosas es más evidente, es precisamente el de la revisión cu-

3/0  
rricular. Sobre este particular en diferentes partes del presente trabajo se vió que las características curriculares de la Carrera de Psicología de la ENEPI corresponden con toda una política educativa general y que entre los profesores existe un consenso, al menos aparente, en cuanto a la necesidad de realizar una revisión y/o modificación curricular profunda, sólo que los intentos en esa dirección han fracasado por diferentes razones.

Actualmente una de las razones por las cuales el proceso se encuentra estancado, es porque la orientación teórica que da fundamento al sistema curricular de Psicología en Iztacala ha sido criticada en sus puntos medulares, tanto en el Coloquio de 1980 como en las Jornadas efectuadas posteriormente, pero no ha surgido una sola propuesta de opción teórica con bases epistemológicas y metodológicas suficientes que pudiera servir de base para un plan de estudios alternativo y en consecuencia, hacia este problema debe enfocarse la atención de quienes rechazan la validez y operatividad del análisis experimental de la conducta; hasta el momento únicamente se ha explicitado una especie de intención de retorno al eclecticismo, lo que no parece procedente al menos dentro de una ciencia fáctica ya que implicaría la aceptación de una epistemología tal vez demasiado elástica para ser válida, y el recurso a diferentes metodologías de estudio sin relación entre sí. Esta problemática podría llevar por una parte a cuestionarse si una posición ecléctica coadyuvaría al desarrollo de la psicología como ciencia o únicamente facilitaría un desempeño pragmático de la profesión; por otra parte a cuestionarse también sobre las razones por las cuales, a pesar de que en las diferentes Areas de la Carrera se ha producido un rechazo al análisis experimental de la conducta, en ninguna de ellas se ha propuesto la opción teórica en cuestión. Tal vez en cuanto al primer cuestionamiento la respuesta sea que el eclecticismo permitiría un desarrollo pragmáti-

co de la profesión, y en cuanto al segundo cuestionamiento, tal vez algunas de las principales razones sean que la proposición de una opción teórica se relaciona directamente - con el problema de la definición de la psicología como -- ciencia, que esta proposición está condicionada a la adquisición de una cierta formación científica del docente que no ha sido alcanzada, y que está también presente el problema de la dimensión política a la cual no se ha prestado suficiente atención.

↳ { En relación con la dimensión política del problema de la revisión curricular y de todo el proceso educativo que da sentido a la vida universitaria, parece necesario tener presente que existen tres instancias de las cuales depende en mayor o menor grado el que ese proceso educativo pueda realizarse y que son: Los alumnos, los profesores y los administradores. }

Cada una de estas tres instancias desarrolla determinados tipos de actividad que se traducen en poder, es decir, de relaciones de poder entre las tres o de la manera en que cada una de ellas influye en o determina la forma - en que las otras podrán o deberán comportarse. Así, tomando como referente la narración de hechos efectuada en el - inciso presente y en un trabajo anterior (Larrazolo y Martínez, 1980), puede afirmarse que a lo largo de los años - los administradores del Plantel y de la Carrera han detentado una parte muy importante del poder y la han ejercido sobre profesores y estudiantes de manera simultánea, si--- guiendo pautas de acción que corresponden entre otros con los fines del Estado, que son los de un desarrollo eficientista y el mantenimiento de una política de estabilización, como se expuso en otras partes del presente trabajo; que - los profesores detentan otra parte del poder directamente sobre los estudiantes y en cierto grado sobre los administradores, sólo que ese poder entre los profesores y los administradores se ha ejercido por la vía de la presión o --

del enfrentamiento directo y ha llevado a posiciones diametralmente opuestas que estancan el desarrollo académico de la Carrera y que pueden verse con toda claridad sobre todo en los acontecimientos de 1983 descritos en páginas anteriores; y que los estudiantes a lo largo de casi toda la historia de la Carrera en Iztacala prácticamente no han detentado la parte del poder que por derecho les corresponde en función de que a ellos están encaminadas las actividades de la Carrera, no obstante, las escasas acciones efectuadas por los estudiantes y en forma similar por los profesores, han sido de naturaleza más bien transitoria, coyuntural y contestataria, lo que demuestra una carencia de conciencia de que las condiciones a las que se encuentra sujeta cada una de las instancias, son condiciones comunes y no individuales o personales y de que por tanto las acciones correspondientes deben ser también comunes y organizadas.)

Por tanto, y dado el estado de cosas presente, parece importante que las tres instancias lleguen a una aceptación de que entre ellas se dan relaciones de poder, que es necesario que los administradores cedan una parte del poder que ejercen a los profesores y alumnos, que los profesores cedan también una parte del poder particularmente a los alumnos, y que éstos adquieran conciencia del derecho y deber que tienen de ejercer la parte del poder que les corresponde de una manera responsable. Sin embargo, no parece sencillo o fácil que quien tiene o detenta poder lo ceda todo o en parte de una manera voluntaria y espontánea (Larrazolo y Martínez, 1980), por lo que es de esperar que entre todos ellos (alumnos, profesores y administradores) sigan ocurriendo situaciones de tensión y enfrentamiento siempre que cualquiera de las partes vea afectados sus intereses más allá de ciertos límites.

Estado  
Poder

## CONCLUSIONES FINALES.

Una de las principales aportaciones del presente trabajo radica en que presenta una visión que prácticamente no ha sido estudiada al interior del Plantel, de acuerdo con la cual las características de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala y de su Carrera de Psicología tienen sus raíces y sus determinantes incluso actuales en las contradicciones del sistema socio-económico y político del país.

Desde esta perspectiva, las explicaciones del Estado al movimiento del 68 determinaron la política educativa nacional en el período 1970-76 que estuvo orientada hacia una mediatización, mas no al remedio, de los conflictos sociales y de la educación superior que provocaron el problema del 68, a través de la creación de nuevas instituciones y nuevos planes de estudio, aumentos en la oferta de educación superior y media superior, descentralización de la población estudiantil hacia el exterior de la Ciudad Universitaria, etc.; mientras que en el período 1976-82 el Estado busca sobre todo conseguir una modernización eficientista en las instituciones educativas y fortalecer mecanismos de prevención y control político creados en el período anterior, sobre todo por conducto de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, de los órganos de gobierno particulares de cada institución, del control de las asignaciones financieras, y del establecimiento de formas de gobierno más verticales en algunas de las instituciones de más reciente creación. Así, en el primer capítulo aparece con bastante claridad la correspondencia de las metas y políticas explicitadas entre 1970 y 76 por el Estado, la ANUIES, la UNAM, la ENEPI, y de ahí las de la Carrera de Psicología en Iztacala. De lo anterior surge la necesidad de tomar en cuenta estas relaciones --- siempre que se trate de entender a la ENEPI y sus licencia

turas dentro del esquema de las instituciones educativas del país.

En cuanto al Plan de Estudios de la Carrera de Psicología en Iztacala, no obstante los méritos que pueden encontrarse en él, algunas de las deficiencias que pueden detectarse a nivel de proyecto son su atención supuesta y muy relativa a los problemas de producción y economía fundamentalmente a través del Area de Desarrollo y Educación cuando tal vez pudiera haber contado con un Area de Capacitación para el Trabajo o alguna similar; la carencia de medios, mecanismos, áreas, asignaturas, o cualquier otro elemento curricular que estuviera realmente enfocado a la atención de las poblaciones rurales del país o al menos de las cercanas a la zona metropolitana, quedando esto sólo como una especie de intención, pero nada más; asimismo, tan sólo a nivel de proyecto curricular tiene una contradicción muy importante y que ha tenido muchas repercusiones en la implementación del mismo, ya que se define como un plan modular, está dividido en tres módulos, pero cada módulo se divide a su vez en asignaturas y en la práctica también se dividió en áreas, lo que es una incongruencia que ha dado como resultado un plan de estudios por asignaturas de alguna manera semejante al de la Facultad de Psicología de la UNAM que tanto se ha criticado. Además de la observación anterior, en el proyecto se definen los objetivos modulares pero no los de las asignaturas y unidades, que fueron definidos posteriormente y por diferentes profesores de la Carrera provocándose así un mayor desmembramiento del sistema como unidad integral. Algo bastante similar ocurrió con la autocorrección sistemática puesto que se argumenta en su favor y se proponen mecanismos para su realización, pero no se establecen medidas que garanticen el funcionamiento de esos mecanismos, que hasta el presente en general no se han utilizado.

Otro aspecto importante en el presente trabajo es el

Al Area  
de Capacitacion  
para el Trabajo

Autocorreccion  
sistemática

referente a la política de contratación que se ha seguido en la Carrera de Psicología y en la ENEPI en general. A este respecto, uno de los principales factores que condicionaron la política de contratación seguida durante los primeros años de existencia de la Carrera y del Plantel, fué el rápido crecimiento de la población estudiantil que, pese a la regulación impuesta a la inscripción anual en la UNAM pero dada la reciente fundación de Iztacala, provocó necesidades importantes de personal docente en términos cuantitativos que fueron subsanadas con la contratación de muchos profesores recién egresados e incluso alumnos del mismo plantel en calidad de profesores interinos y ayudantes de profesor. Sin embargo, aunque la escuela se encuentra bastante próxima a cumplir su primer decenio de existencia, es todavía muy elevado el número de profesores y ayudantes de profesor que permanecen en calidad de interinos y que en consecuencia se encuentran en situación laboral inestable, lo que por una parte contraviene las disposiciones del Estatuto de Personal Académico de la UNAM y por otra parte es motivo de desánimo e inconformidad del personal docente implicado; fenómeno bastante similar sucede en cuanto a las definitividades y plazas de carrera, para las que se han abierto oportunidades bastante reducidas en términos numéricos, lo que implica además poco o ningún estímulo o incentivo para la superación académica del personal docente.

Adicionalmente, se hace notar que las políticas de contratación seguidas entre las ENEPs y la UNAM han sido similares y que sólo el Plantel Iztacala ha seguido directrices diferentes, con un porcentaje menor de profesores de tiempo completo y mayor en cuanto a los profesores de medio tiempo y por horas, lo que no parece obedecer a razones de política de alto nivel, ni parece responder a las necesidades y posibilidades de la ENEPI y pudiera afirmarse que tiene repercusiones desfavorables para la institu-



ción y para su personal docente.

Determinada también por la política de contratación -seguida, por las características inherentes al Plan de Estudios de la Carrera de Psicología, por las diferencias entre éste y la formación profesional de muchos de los profesores contratados, y por la preocupación del Estado sobre la calidad de la enseñanza y sus políticas correspondientes, han existido siempre en la institución programas encaminados a la capacitación de los profesores, que han enfrentado diversas dificultades, han rendido probablemente algunos frutos y para los cuales pudiera considerarse como tres problemas fundamentales que: Carecen de mecanismos -- que garanticen su ejecución y alcances totales entre los profesores, carecen de mecanismos de evaluación, y muy frecuentemente se dedican a actividades diversas y no concreta y exclusivamente a la capacitación de los docentes, con un notable descuido de ésta última. Además, la preocupación y las medidas adoptadas por el Estado y secundadas por la ANUIES y la UNAM, con vistas a mejorar la calidad de la -- educación, parten de una visión reduccionista de la educación que la conceptualiza como un simple proceso de transmisión de información, lo que debe ser motivo de preocupación y de la realización de un análisis del concepto de -- educación del cual parte el plan de estudios de la Carrera y los currícula de todo el plantel.

Reflejo también de esa preocupación por la calidad de la educación, es que el Plan de Estudios Modular de la Carrera de Psicología contemplaba desde un principio la necesidad de una "calibración y evaluación continuas" y la amplitud con la cual se ha fundamentado e insistido sobre la necesidad y utilidad de efectuar la evaluación curricular de manera permanente y sistemática; sin embargo, prácticamente no existe información de la evaluación del currículum de Psicología desde su interior ni en comparación con otros sistemas que era lo que se había propuesto hacer en

un principio, es claro el olvido que se ha tenido de las técnicas y métodos empleados por la Psicología en lo concerniente a la evaluación curricular, no se ha explicitado claramente en los diversos trabajos sobre el particular -- dentro de la Carrera lo que se entiende por evaluación, no se ha incorporado como elemento de evaluación curricular -- sistemático el rico caudal de información representado por los egresados de Psicología de Iztacala, y escasamente se han efectuado uno o dos eventos importantes vinculados con la evaluación curricular a lo largo de toda la historia -- del sistema modular.

Ante todo esto aparece como viable y necesario efectuar una evaluación general de acuerdo con los criterios -- marcados por el plan modular y de los criterios mismos; incorporar a esa evaluación la metodología y técnicas propias de la Psicología en correspondencia con el concepto de evaluación adoptado por el presente trabajo y que distinga lo que se entiende por evaluación así como lo que se entiende por medición y por reflexión científica; efectuar un seguimiento permanente y sistemático de los egresados de la Carrera a fin de tomarlos como elemento fundamental de la -- evaluación curricular ya que es en ellos en quienes de manera total puede estimarse la eficacia o deficiencias del sistema y; realizar eventos de evaluación periódicos que -- permitan la elaboración de metas y la verificación del cumplimiento de las mismas a corto y a largo plazo.

Precisamente una de las principales deficiencias de -- la evaluación curricular que se resaltan en este trabajo es su total carencia de continuidad, ya que a lo largo de casi ocho años de funcionamiento del Plan Modular se han -- efectuado únicamente uno o dos eventos enfocados hacia -- ella y las repercusiones de éstos fueron bastante limitadas. En última instancia esos eventos han sido más bien de carácter accidental, circunstancial o coyuntural, en lugar de ser sistemáticos y continuos y modificar sensiblemente

tanto al plan de estudios como a las labores de enseñanza-aprendizaje. Estas deficiencias se explican aquí entre -- otras razones por la existencia de jerarquías, intereses y relaciones de poder entre los administradores, profesores y alumnos, fenómenos que son producto de las actividades - propias de la institución y del tiempo transcurrido desde la fundación del Plantel hasta la fecha, y que por su natu- raleza son esencialmente políticos, que han llevado a su- cesivos enfrentamientos entre las diferentes instancias in- volucradas redundando en un virtual estancamiento o inexis- tencia de la evaluación curricular y que obedecen a la de- fensa de intereses diferentes y/o contradictorios entre -- los profesores y los administradores particularmente, ya - que los alumnos prácticamente no han tenido una participa- ción real, constante y organizada. Todo esto lleva también a suponer que en tanto no se adquiera conciencia por parte de las tres instancias implicadas, del fenómeno político - presente y de la necesidad de conciliar intereses, no será posible estructurar y ejecutar estrategias de acción via- bles dirigidas a la evaluación curricular que permitan su cumplimiento íntegro e indispensable.

Finalmente, y como parte de los fenómenos mencionados en el párrafo anterior, se ha explicitado un claro rechazo en las diferentes Áreas al Análisis Experimental de la Con- ducta como orientación teórica sustentadora del Plan Modu- lar y de los programas de la Carrera, sin haberse plantea- do hasta el presente ninguna alternativa con suficientes - bases metodológicas y epistemológicas, por lo que parece - procedente que en lugar de que continúe el simple y sólo - rechazo, el profesorado de la Carrera enfoque su atención sobre la búsqueda o elaboración de esa alternativa neces- aria con la participación de profesores de todas las Áreas, lo que a su vez podría representar una aportación importan- te para el desarrollo de la Psicología como ciencia.

Ambas  
 \*  
 ↓

## B I B L I O G R A F I A .

- Aparicio, N. C. F. Evaluación democrática. Leído en el Primer Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curricular de la Carrera de Psicología. ENEPI-UNAM, Febrero - de 1980.
- Arredondo, G. M. El concepto de calidad en la educación superior. Perfiles Educativos, Núm. 19, Enero-Marzo de - 1983, 43-52p.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. La Educación Superior en México 1970-76, México, 1977.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. Anuario Estadístico 1977, México, 1978.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. Anuario Estadístico 1978, México, 1979.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. Anuario Estadístico 1979, México, 1980.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. Anuario Estadístico 1980, México, 1981.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. Anuario Estadístico 1981, México, 1982.
- Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. Anuario Estadístico 1982, México, 1983.
- Backhoff, E. La evaluación como sistema autocorrectivo en el currículum de Psicología de la ENEP Iztacala. Leído

en el Primer Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curricular de la Carrera de Psicología. ENEPI-UNAM, Febrero de 1980.

Backhoff, E. y Taracena, E. Resultados iniciales del trabajo realizado en el Area de Educación Especial y Rehabilitación. Memorias de las Terceras Jornadas sobre Problemas de Enseñanza-Aprendizaje en el Area de la Salud, ENEPI-UNAM, Marzo de 1979, 93p.

Bojalil, J. L. P. Una nueva opción en la educación superior: El sistema modular. En: Guevara, N. G. (Ed.) La Crisis de la Educación Superior en México. Ed. Nueva Imágen, México, 1983, 321-328p.

Brea, L. y Correa, E. Una práctica de la transformación de la conducta social. Memorias de las Terceras Jornadas sobre Problemas de Enseñanza-Aprendizaje en el Area de la Salud, ENEPI-UNAM, Marzo de 1979, 91p.

Brener, F. A., Covarrubias, P. P. y Desatnik, M. O. Estudio sobre la velocidad y nivel de comprensión de la lectura de los estudiantes de la Carrera de Psicología de la ENEP Iztacala. Leído en el Primer Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curricular de la Carrera de Psicología. ENEPI-UNAM, Febrero de 1980.

Coordinación de Psicología. Plan de Estudios de la Carrera de Psicología. ENEPI-UNAM, Junio de 1976.

Coordinación de Psicología. Metodología científica en la ENEPI: La formación científica del estudiante de Psicología. Memorias de las Quintas Jornadas sobre Problemas de Enseñanza-Aprendizaje en el Area de la Salud, ENEPI-UNAM, Marzo de 1981, 38-51p.

- Coordinación de Psicología. Respuesta de la coordinación, ENEPI-UNAM, Agosto de 1983.
- Cruz, S., González-Celis, R. A. y Rosales, P. J. C. La importancia de los objetivos modulares como punto de partida en la solución al problema de la autocontención y falta de relación entre las áreas: Historia de un caso. Leído en el Primer Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curricular de la Carrera de Psicología, ENEPI-UNAM, Febrero de 1980.
- Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. Memorias y Prospectivas 1975-1982, UNAM, 1983.
- Fernández, V. H. y Furlán, M. A. J. La formación del personal docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala-UNAM. Perfiles Educativos, Núm. 16, Abril-Junio de 1982, 22-27p.
- Flores, G. M. El ayudante de profesor y su participación en el desarrollo curricular de psicología en Iztacala. Leído en el Primer Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curricular de la Carrera de Psicología, ENEPI-UNAM, Febrero de 1980a.
- Flores, H. R. Organización para la elaboración de programas y programa de formación docente. Leído en el Primer Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curricular de la Carrera de Psicología, ENEPI-UNAM, Febrero de 1980b.
- Fuentes, M. O. El Estado y la educación superior. En: Guevara, N. G. (Ed.) La Crisis de la Educación Superior en México. Ed. Nueva Imágen, México, 1983, 67-76p.

- Furlán, M. A. J. Los programas de formación docente: Algunas perspectivas. Memorias de las Primeras Jornadas de Problemas de Enseñanza y Aprendizaje en el Area de la Salud, ENEPI-UNAM, Marzo de 1977, 70-74p.
- Furlán, M. A. J. El diseño de un nuevo plan de estudios. - Memorias de las Segundas Jornadas de Problemas de Enseñanza y Aprendizaje en el Area de la Salud, ENEPI-UNAM, Marzo de 1978, 2-8p.
- Furlán, M. A. J. Puntos críticos de la enseñanza modular. Memorias de las Terceras Jornadas sobre Problemas de Enseñanza-Aprendizaje en el Area de la Salud, ENEPI-UNAM, Marzo de 1979, 1-4p.
- Furlán, M. A. J. El currículum pensado y el currículum vivido. Memorias de las Quintas Jornadas sobre Problemas de Enseñanza-Aprendizaje en el Area de la Salud, ENEPI-UNAM, Marzo de 1981, 110-119p.
- Guevara, N. G. Introducción: Los múltiples rostros de la crisis universitaria. En: Guevara, N. G. (Ed.) La Crisis de la Educación Superior en México. Ed. Nueva Imagen, México, 1983, 11-21p.
- Informe de las Actividades y Conclusiones de la Comisión Paritaria, ENEPI-UNAM, Junio de 1979.
- Larrazolo, R. H. y Martínez, S. H. Psicología Iztacala: -- Una alternativa? Leído en el Primer Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curricular de la Carrera de Psicología, ENEPI-UNAM, Febrero de 1980.
- León, N. S. y Montiel, C. M. El papel del profesor en la implementación y evaluación continua del plan modular

de la escuela de Psicología en la ENEP Iztacala: Problemas y alternativas. Leído en el Primer Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curricular de la Carrera de Psicología, ENEPI-UNAM, Febrero de 1980.

López, V. F. y Polanco, B. R. Análisis crítico del modelo teórico de Iztacala y sus aplicaciones. Leído en el Primer Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curricular de la Carrera de Psicología, ENEPI-UNAM, Febrero de 1980.

Melgar, J. F. Implicaciones del programa de estudios y su implementación: Un análisis de los supuestos curriculares y la situación actual. Leído en el Primer Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curricular de la Carrera de Psicología, ENEPI-UNAM, Febrero de 1980.

Molina, T. A., Zúñiga, G. S. y Navarrete, P. J. Vinculaciones de la enseñanza media superior y la enseñanza superior en la UNAM. Memorias de las Terceras Jornadas sobre Problemas de Enseñanza-Aprendizaje en el Área de la Salud, ENEPI-UNAM, Marzo de 1979, 6-16p.

Paoli, B. F. J. La educación superior en México. El caso de las universidades. Uno Mas Uno. Suplemento Político de Uno Mas Uno. (México, D. F., 23 de octubre de 1983), 11p.

Polanco, B. R. y Márquez, L. J. En torno a la formación del psicólogo clínico. Memorias de las Terceras Jornadas sobre Problemas de Enseñanza-Aprendizaje en el Área de la Salud, ENEPI-UNAM, Marzo de 1979, 88-89p.

Ribes, E. Reflexiones sobre una experiencia de diseño e implementación curricular. Memorias de las Primeras Jor-



nadas sobre Problemas de Enseñanza y Aprendizaje en el Area de la Salud, ENEPI-UNAM, Marzo de 1977, 34-43p.

- Ribes, E. El diseño curricular en la enseñanza superior desde una perspectiva conductual: Historia de un caso. Leído en el VII Simposio Internacional de Modificación de Conducta, Caracas, Febrero de 1978.
- Ribes, E. y Fernández, C. Diseño curricular y programa de - formación de profesores. En: Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M. y López, F. Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología: Un modelo integral. - Ed. Trillas, México, 1980, Cap. 3.
- Rodríguez, S. C. La incidencia de las condiciones laborales en el desarrollo curricular de la Psicología en la ENEP Iztacala. Leído en el Primer Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curricular de la Carrera de Psicología, ENEPI-UNAM, Febrero de 1980.
- Romano, T. H. y Hick, B. B. Un análisis de las variables -- que afectan la conducción y aprovechamiento del seminario. Leído en el Primer Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curricular de la Carrera de Psicología, ENEPI-UNAM, Febrero de 1980.
- Rueda, B. M. Algunos comentarios sobre el sistema de evaluación del plan de estudios de la carrera de psicología - en la ENEP Iztacala. En: Ribes, E., Fernández, C., Rueda, M., Talento, M. y López, F. Enseñanza, ejercicio e investigación de la psicología: Un modelo integral. Ed. Trillas, México, 1980, Cap. 8.
- Sapién, L. S. y Jacobo, Z. Análisis de la estructura y bases científicas del currículum de psicología e influen-



cias del contexto social. Leído en el Primer Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curricular de la Carrera de Psicología, ENEPI-UNAM, Febrero de 1980.

Seligson, I. y Varela, J. El diseño curricular en la enseñanza desde una perspectiva conductual: Reflexiones sobre la experiencia de su implementación. Leído en el Primer Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curricular de la Carrera de Psicología, ENEPI-UNAM, Febrero de 1980.

### **IZT. 1000234**

Stens, A. Experiencias de formación docente para la enseñanza de las ciencias de la salud. Memorias de las Primeras Jornadas de Problemas de Enseñanza y Aprendizaje en el Area de la Salud, ENEPI-UNAM, Marzo de 1977, 75-81p.

UNAM. Estatuto del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1976.

Valenzuela, J. Implantación curricular: Una experiencia en la carrera de psicología de la ENEPI. Leído en las Segundas Jornadas de Problemas de Enseñanza-Aprendizaje en el Area de la Salud, ENEPI-UNAM, Marzo de 1978.

Velasco, V. A. De la necesidad de formar un cuadro de profesores de carrera. Leído en el Primer Coloquio Interno de Análisis y Desarrollo Curricular de la Carrera de Psicología, ENEPI-UNAM, Febrero de 1980.

Villoro, L. La universidad crítica. Foro Universitario, Núm. 3, Agosto de 1976, 10-14p.

Zúñiga, G. S. La evaluación del cambio curricular. Memorias de las Segundas Jornadas de Problemas de Enseñanza y Aprendizaje en el Area de la Salud, ENEPI-UNAM, Marzo de 1978, 46-49p.